

Solange Maria Alves Rocha

A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO NUMA ESCOLA SERGIPANA

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação

Lisboa
2008

Solange Maria Alves Rocha

**A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM ESTUDO NUMA ESCOLA SERGIPANA**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre em **Ciências da Educação / Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor**.

Orientador Científico: Professor Doutor José B. Duarte - ULHT
Co-Orientador Científico: Professor Doutor António Teodoro - ULHT

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação**

Lisboa
2008

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Aos meus queridos filhos, Elisângela, Airton Júnior e Emmanuel, pela compreensão, incentivo e cumplicidade sempre presentes em todo estudo.

Ao meu esposo, Airton (in memorian) pelo grande amor que juntos vivemos, contribuindo para o meu engrandecimento pessoal, acadêmico e profissional.

AGRADECIMENTOS

Construir um trabalho acadêmico não é tarefa individual, é fruto de uma ação coletiva, compartilhada. A concretização desta dissertação foi permeada pela participação de muitas pessoas, em diferentes momentos, pois acredito que o sonho que se sonha junto não é só um sonho, é uma realidade. Meus agradecimentos:

A Deus

Por ter me dado o sopro da vida.

Aos meus pais Júlio (in memorian) e Maria de Lourdes

Que me deram o direito de nascer e viver e que foram meus primeiros mestres na vida.

Aos meus filhos Elisângela, Airtton Júnior e Emmanuel

Pela compreensão, colaboração e estímulo para que eu não deixasse os obstáculos vencerem o meu desejo de realizar este grande sonho.

Aos meus irmãos Temístocles, Veridiana, Albino, Paulino e Silvia bem como a minha nora Aglaé e ao meu genro André

Que, direta e indiretamente, incentivaram-me neste percurso.

A grande amiga-irmã Martha Heloísa

Exemplo de simplicidade, dedicação, solidariedade, amizade e amor.

À amiga Luciene

Pela cumplicidade para que esta caminhada fosse também uma lição de vida! Solidária, companheira, nunca deixou de dar seu apoio, nos momentos de dificuldades. Obrigada por tudo!

À Cristina

Pela amizade e pelo apoio de cunho bibliográfico que de você recebi. Obrigada.

A Anselmo

Pela espontaneidade, amizade e confiança.

À Carminha

Pela coragem e equilíbrio para superar os desafios.

Aos colegas do curso, em especial, à Aparecida, Josevalda e à Miriam, pessoas amigas e prestativas.

À Dalila

Pela amizade e significativa colaboração na construção deste trabalho.

Aos alunos da EJA da EMEF “Constantino Sanches”

Pela participação na pesquisa de campo.

Aos educadores da EJA da EMEF “Constantino Sanches”

Pela permissão, apoio e valiosa contribuição à pesquisa.

Ao Professor Iran Barbosa

Pela competência e apoio em momentos decisivos desta trajetória.

À Professora Doutora Rosilda Arruda

Pela imprescindível orientação durante a primeira fase do trabalho.

Ao Professor Doutor Otávio

Pela leitura crítica e importantes sugestões apresentadas ao texto.

Ao Professor Doutor Afonso Celso Scocuglia

Pela competência nas orientações pertinentes e esclarecedoras para a construção desta pesquisa.

Ao Professor Doutor António Teodoro

Pelo compromisso com a produção do conhecimento.

Ao Professor Doutor José B. Duarte

Pela sabedoria, apoio e orientação, não mediu esforços ao sugerir, criticar, contribuir para a melhoria do nosso trabalho. Muito obrigada!

Aos meus alunos

Com quem aprendi e continuo aprendendo todos os dias.

*“... É preciso correr riscos. Só entendemos direito o milagre da vida
quando deixamos que o inesperado aconteça.
Todos os dias Deus nos dá um momento
em que é possível mudar tudo que nos deixa infelizes.
Todos os dias procuramos fingir que não percebemos este momento,
que hoje é igual a ontem e será igual ao amanhã.
Mas quem presta atenção ao seu dia descobre o instante mágico.
Ele pode estar escondido na hora em que
enfiamos a chave na porta pela manhã,
no instante de silêncio logo após o jantar,
nas mil e uma coisas que nos parecem iguais.
Mas este momento existe – um momento em que
toda a força das estrelas passa por nós, e nos permite fazer milagres.
A felicidade às vezes é uma benção – mas geralmente é uma conquista.
O instante mágico nos ajuda a sair em busca de sonhos.
Vamos sofrer, vamos ter momentos difíceis, vamos enfrentar muitas decepções.
Mas tudo isto é passageiro, e não deixa marcas.”*

Paulo Coelho

RESUMO

Este estudo objetivou analisar o problema da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos a partir de uma dupla perspectiva: uma primeira, da gestão, que busca compreender como os gestores concebem e implementam ações gestoras para lidar com a evasão na EJA; e uma segunda, do aluno, analisando os motivos que o levam ao abandono frente às ações que a escola realiza e ao seu perfil socioeconômico. A investigação concebeu-se através do levantamento teórico e da análise dos dados. Para tanto foi realizado um Estudo de Caso, em abordagem qualitativa, onde a população pesquisada constituiu-se de educadores, alunos evadidos e alunos regulares da EJA em uma escola municipal da cidade de Aracaju. Os resultados obtidos demonstraram haver contradição na visão que se tem da desistência do aluno, já que ora ele é unilateralmente culpabilizado, ora são apontados os problemas escolares que contribuem para a sua evasão. O trabalho indica, ainda, a urgência de uma verdadeira democratização da escola como instrumento pedagógico que permita a todos os segmentos ascender a um patamar de consciência mais elevado sobre o contexto da realidade escolar, principalmente no que se refere ao enfrentamento do problema da evasão escolar.

Palavras-chave: Evasão escolar, Educação de Jovens e Adultos, gestão escolar, democratização da escola.

ABSTRACT

The aim of this study was analyzing the problem of school evasion into the young and adult education (EJA) through a double perspective: the administration that search for understanding how the administrators concept and implement the actions to deal with the evasion into the EJA; and the second perspective is the student, what is the motive for them to give the school up, facing the school actions and their social and economical profile. The investigation was done through the theorical research and data analyses. A study case was necessary to a quantitative approach, where the researched population was since educators, evasive students to regular students of EJA in a public district school of Aracaju City. The results demonstrated to exist a contradiction in the students evasion, who are sometimes culpable for evading or the problems faced at school are the cause for that. The essay still indicates a urgency of a real democratization of school as a pedagogical tool that allows all the segments to rise a higher level of conscience about the reality of school context, mainly, concerning to the real problem of evasion.

Main words: School evasion, Young and Adults Education, school administration, school democratization.

ABREVIATURAS

CE - Conselho de Escola

DSU - Departamento de Ensino Supletivo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	2
AGRADECIMENTOS	3
ABSTRACT.....	7
ABREVIATURAS	8
ÍNDICE GERAL	9
ÍNDICE DE FIGURAS.....	10
ÍNDICE DE QUADROS	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCURSOS.....	15
1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	16
2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS	20
3. EDUCAÇÃO DE ADULTOS / EDUCAÇÃO POPULAR	23
4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FRENTE AOS DESAFIOS.....	27
CAPÍTULO II - EVASÃO ESCOLAR: UM PROBLEMA NACIONAL.....	30
1. EVASÃO ESCOLAR ANTES DOS ANOS 70	31
2. EVASÃO ESCOLAR DOS ANOS 70 AOS 80.....	35
3. EVASÃO ESCOLAR DOS ANOS 90 AOS DIAS ATUAIS	39
CAPÍTULO III - GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	46
1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	47
2. GESTÃO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA	50
3. ESCOLA CIDADÃ E SUA GESTÃO.....	54
4. ESCOLA E COTIDIANO: REALIDADE CONCRETA.....	57
CAPÍTULO IV - O CAMINHO METODOLÓGICO	61
1. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	62
2. PROBLEMA	62
3. HIPÓTESE	62
4. TIPOLOGIA DA PESQUISA	63
5. CENÁRIO.....	64
6. SUJEITOS.....	66
7. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	67
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.	70
1. LINHA DOCUMENTAL: O INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA - QUESTÕES A ELUCIDAR	71
1.1. A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA	71
1.2. OS MECANISMOS DE AÇÃO COLETIVA	75
1.3. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	78
2. LINHA DAS VERBALIZAÇÕES	83
2.1. CONSTRUINDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	83
2.2. OS DADOS E SEUS SIGNIFICADOS.....	86
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	119
APÊNDICE B – ENTREVISTA	121
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	126
APÊNDICE D – FUNÇÕES NA ESCOLA	141

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1: Gráfico de índice de evasão escolar	45
Figura IV.1: Localização da cidade de Aracaju	64
Figura V. 1: Estrutura funcional da escola municipal de ensino fundamental da cidade de Aracaju.	72

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro IV. 1: Quadro da Educação em Aracaju	64
Quadro IV. 2: Quadro de movimento escolar.	65
Quadro IV. 3: Relação Segmentos / Educadores e Alunos	67
Quadro V. 1: Quadro de categorização dos educadores de jovens e adultos da EMEF “Constantino Sanches”	84
Quadro V. 2: Quadro de categorias, subcategorias e sujeitos da entrevista.	86

INTRODUÇÃO

Os motivos que impulsionaram o desenvolvimento deste trabalho estão relacionados às reflexões sobre a realidade sócio-educativa do ensino noturno, mais especificamente da Educação de Jovens e Adultos voltada ao aluno trabalhador no Brasil. Nos diferentes graus de ensino é possível constatar que grande parte da população estudantil brasileira só se escolariza dada à existência do período noturno e que são altos os índices de evasão e repetência, principalmente no tocante ao ensino fundamental.

Vários autores que tratam da educação são quase unânimes em afirmar que um dos maiores problemas da escola é o fracasso escolar representado pela reprovação e pela evasão escolar, sendo mesmo considerado um problema social grave e desafiador, em nível internacional, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos. (MELCHIOR, 1998 p. 16)

A luta pela transformação das condições de vida leva muitas pessoas a retomarem seus estudos. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e da modernização conseqüente do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Assim, o que antes estava no plano legal passa ao plano político do direito e da cidadania. Tem-se aí a realidade do jovem e do adulto trabalhador que não são alfabetizados ou não conseguem concluir a escola obrigatória e que aspiram permanecer no mercado de trabalho ou ainda conseguir melhoria salarial e social. Além do acesso à escolarização, não se pode tirar, de qualquer sujeito, o direito ao domínio de habilidades que lhe permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos modernos.

Frente aos problemas assinalados, novas questões são colocadas, hoje, para a educação e para a escola da qual se exigem alternativas para que venha a atender às expectativas do aluno trabalhador e da sociedade onde ele se insere.

Pode-se afirmar, portanto, que a função essencial da escola pública consiste na socialização do saber sistematizado, indispensável ao exercício da cidadania, bem

como na produção e sistematização de um novo saber surgido das necessidades da prática social e que deve garantir aos indivíduos, pertencentes a uma determinada sociedade, uma base comum de conhecimentos e habilidades, enquanto instrumental necessário à participação e às transformações sociais (VIEIRA, 2002).

Esse instrumental deveria ser assegurado pela escola às diferentes camadas da sociedade. No entanto, observando-se o cotidiano escolar constata-se que a apropriação desses conhecimentos e habilidades tem sido privilégio das elites, causando constantes prejuízos às camadas populares por não encontrarem na escola que lhes é destinada as mesmas condições para garantir a posse desse instrumental, o que contribui para a exclusão de amplos segmentos sociais dos bens produzidos coletivamente.

Vários são os mecanismos que podem ser identificados como responsáveis por esses prejuízos que vão desde a negação ao atendimento dos níveis mais elevados da escolarização pela seletividade interna na própria escola, ou o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar. Dentre outros aspectos dessa desqualificação esta incluída a centralização dos processos de tomada de decisões da escola.

Entende-se que o tipo de gestão adotado pela escola poderá nortear todo o processo educativo; por isso, é importante acreditar que deve ter como ponto de partida a construção e a consolidação de uma escola democrática, constituindo-se em condição para a realização de uma prática pedagógica progressista, passível de intervir e transformar os conceitos vigentes.

Neste sentido a investigação referente ao tema “A Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: Um estudo numa escola sergipana” foi direcionada àqueles de classe popular, que por necessidade de se engajarem no mercado de trabalho precisam dar continuidade aos seus estudos no ensino noturno para que possam manter-se no emprego e crescer profissionalmente. Para isso, necessitam de um ensino público noturno de qualidade capaz de proporcionar condições de competir dignamente por uma oportunidade de trabalho, o que não vem acontecendo na prática.

Considerando o exposto e o significativo conjunto de inquietações produzidas ao longo dos últimos anos no exercício da função de educadora no ensino noturno, esse estudo objetivou analisar o problema da evasão escolar na Educação de Jovens e

Adultos a partir de uma dupla perspectiva: uma primeira, da gestão, que busca compreender como os gestores concebem e implementam ações gestoras para lidar com a evasão na EJA; e uma segunda, do aluno, analisando os motivos que o levam ao abandono frente às ações que a escola realiza e ao seu perfil socioeconômico.

Diante desse quadro, a questão que se revelou norteadora da investigação foi: Qual a relação entre as concepções e as ações gestoras sobre a evasão na EJA e de que forma essas ações têm contribuído para superar o problema da evasão?

Partiu-se do suposto de que se a concepção dos gestores é de que a evasão advém de um conjunto de fatores relacionados à forma como a escola lida com a EJA, então as ações gestoras devem se voltar para a definição de estratégias que enfrentem o problema da evasão e contribuam para reverter o quadro. Se, pelo contrário atribuem o fenômeno da evasão à decisão dos alunos então não foram definidas ações gestoras para enfrentar o problema, mas apenas para cumprir o processo administrativo mais amplo da escola como um todo.

O presente trabalho está organizado em seis capítulos: 1 - Educação de Jovens e Adultos: Percursos, 2 - Evasão Escolar: Um Problema Nacional, 3 - Gestão Escolar: Concepções e Práticas, 4 - O Caminho Metodológico, 5 - Apresentação, Análise e Discussão dos Dados e, 6 - Considerações Finais.

No primeiro capítulo faz-se uma breve abordagem histórica situando as várias tentativas de implementação de leis e planos educacionais realizados para a regulamentação do direito daqueles que não tiveram oportunidade de serem alfabetizados ou que prematuramente abandonaram a escola. Busca-se, também, refletir sobre a necessidade da redefinição de uma política e de metodologias criativas voltadas à EJA. No segundo capítulo apresentam-se, como proposta de discussão, aspectos sobre a Evasão Escolar. Três momentos compõem essa parte: Evasão Escolar antes dos anos 70, Evasão Escolar dos anos 70 aos 80 e Evasão Escolar dos anos 90 aos dias atuais. No terceiro capítulo tecem-se considerações relacionadas às aproximações possíveis entre o campo de administração e a gestão escolar. Discorre-se, ainda, sobre o perfil da escola frente ao exercício da gestão democrática. O quarto capítulo configura-se como o relato do percurso da investigação em sua totalidade. Enfatiza os objetivos, o problema e as hipóteses; caracteriza a pesquisa; descreve o

cenário, os sujeitos, bem como os procedimentos utilizados para a coleta de dados. No quinto capítulo são apresentados, analisados e discutidos os dados coletados, o que significou a busca de articulação entre esses dados e a teoria que orientou todo o trabalho. Este capítulo está construído em duas seções. A seção 5.1 – Linha Documental: O Interior da Escola Pública – desenha o espaço escolar a partir da abordagem sobre os condicionantes internos da participação na escola. A seção 5.2 – *Linha das verbalizações* – categoriza, trata e analisa os dados obtidos durante a pesquisa de campo. No sexto capítulo foram destacadas, de forma breve, as questões fundamentais que emergiram da investigação realizada.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCURSOS

Este capítulo está estruturado em quatro seções, assim dispostas: seção 1.1 – apresenta uma abordagem histórica considerando as várias tentativas de implementação de leis e planos educacionais; seção 1.2 – mostra breve relato histórico a respeito do que se entende por educação de adultos; seção 1.3 – expõe, através de uma discussão, que a Educação de Jovens e Adultos precisa de uma proposta pedagógica cujo eixo central seja a educação popular; seção 1.4 – comenta sobre a necessidade do estabelecimento de uma política e de metodologias criativas relacionadas à EJA.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A educação de jovens e adultos, assim como qualquer objeto de conteúdo educacional, tem sido alvo de muitas lutas na história da educação brasileira. Foram várias as tentativas de implementação de leis e planos educacionais para a regulamentação do direito daqueles que não tiveram oportunidade de serem alfabetizados ou que prematuramente abandonaram a escola. Esse direito, alcançado hoje, mesmo que não tenha galgado, ainda, um pódio à altura de sua importância, percorreu uma longa trajetória até a sua conquista. Assim, abordar-se-á, de forma não muito profunda, esse caminhar histórico da educação de jovens e adultos no Brasil.

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de jovens e adultos se desenham a partir dos anos 30. É bem verdade que já antes disso, durante toda a Primeira República e até mesmo no Império, foram muito freqüentes as referências ao ensino noturno de adultos.

Em 1940, frente aos altos índices de analfabetismo no país, a educação de adultos passa a ter relevância e certa independência com a criação de um fundo destinado à alfabetização e à educação dos adultos analfabetos. Ao final da ditadura de Getúlio Vargas, em 1945, há um movimento de fortalecimento dos princípios

democráticos e, com a criação da UNESCO¹, solicitam-se aos países integrantes esforços no sentido de se educar a população adulta analfabeta.

A primeira campanha de âmbito nacional para a erradicação do analfabeto surgiu em 1947, com o lema “Ainda por Amor às Crianças é que devemos Educar Adolescentes e Adultos”. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a idéia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização de adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. No final da década de 50 instalou-se outra Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Estava subordinada diretamente ao Ministério da Educação. Demonstrava interesse pela questão do adulto analfabeto e pela necessidade de se buscar rápidas soluções, utilizando-se métodos e materiais das outras campanhas.

O Presidente da República, Jânio da Silva Quadros em 1961 instituiu a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo. Este movimento incorporava os anteriores, e seu objetivo era a alfabetização de todas as crianças, jovens e adultos, tendo no comando o próprio Presidente da República. Iniciam-se, em 1963 em Brasília, os trabalhos da Comissão de Cultura Popular. Essa comissão foi presidida por Paulo Freire, então professor da Universidade de Recife. Seu objetivo era promover pesquisas e levantamentos sobre questões culturais, e aprimorar a cultura popular, conservando as peculiaridades regionais. A par da manutenção de grupos de resistência, assistiu-se, no período imediatamente posterior ao golpe de 64, à desestruturação do programa formulado por Paulo Freire e ao nascimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), proposta institucional efetivada em

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Foi criada em 16 de novembro de 1945, para promover a paz e os direitos humanos com base na "solidariedade intelectual e moral da humanidade". É uma das agências das Nações Unidas para incentivar a cooperação técnica entre os Estados membros.

Estado autoritário. O Mobral, ao mesmo tempo em que objetivava a erradicação do analfabetismo, trabalhava no sentido da legitimação da ideologia e do atendimento às solicitações oriundas do modelo de desenvolvimento socioeconômico em curso no momento de sua implementação. Instituídos nos primeiros anos da década de 70 os Centros de Estudos Supletivos se inscreviam num amplo e ambicioso projeto de âmbito nacional elaborado pelo Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do Ministério da Educação e Cultura. De certo modo, complementavam a atuação do Mobral, estendendo oportunidades de estudo à faixa da escolaridade posterior às séries iniciais do ensino de primeiro grau.

Em 1985 o Mobral acabou sendo extinto, e, em seu lugar, surgiu a Fundação Educar com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o Mobral dispunha. A Fundação Educar foi desativada durante a “Nova República” e o autodenominado “Brasil Novo” (1990), do primeiro presidente eleito depois de 1961, criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. O PNAC foi desencadeado pelo MEC com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais. Entretanto, as comissões não puderam exercer nenhum controle sobre a destinação de recursos e o programa foi encerrado depois de um ano. Personalidades influentes sobre as políticas educacionais, como o ex-Ministro José Goldenberg e o consultor Cláudio Moura Castro, bem como os já falecidos Senador Darcy Ribeiro e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do IPEA, declararam publicamente opor-se a que os governos invistam na educação de adultos, argumentando que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças (BEISIEGEL, 1999).

A falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal levou os programas estaduais responsáveis pela maior parte do atendimento à educação de jovens e adultos a uma situação de estagnação ou declínio. Muitos municípios herdeiros de programas anteriormente realizados em convênio com a Fundação Educar foram obrigados a assumi-los com recursos próprios, muitas vezes sem o necessário preparo gerencial e técnico. Haddad et al. (1993) verificaram, por meio de amplo

estudo, a tendência de municipalização do atendimento aos jovens e adultos, o que, segundo o autor, estaria resultando mais da omissão das esferas federal e estadual do que de uma política coordenada de descentralização.

Esse retrocesso no plano das políticas também se expressiu no quadro legal, por meio de duas medidas restritivas tomadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos e também o dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos. De fato, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso, manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema. Também para driblar a restrição do Fundef quanto à consideração dos alunos dos cursos supletivos entre os atendidos no ensino fundamental, muitos municípios estão convertendo esses cursos em programas regulares acelerados, o que também contribui para aproximar a educação de jovens e adultos do ensino regular acelerado, além de confundir as estatísticas educacionais.

Esse processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais não foi um fenômeno apenas nacional; resultou, de fato, de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento. Nessa conjuntura, agências internacionais de fomento e financiamento da educação tiveram papel destacado, influenciando os governos nacionais na condução de reformas

educativas, que tiveram características surpreendentemente homogêneas, considerando a diversidade da realidade dos países em desenvolvimento ao redor do globo.

Diante desse quadro, é possível dizer que para grande parte da população, excluída dos processos escolares em outros momentos, um conjunto de desafios a serem vencidos permanece. São desafios referentes às possibilidades de acesso à cultura letrada, à participação ativa no mundo do trabalho e da política. Esse cenário induz a uma questão sobre o que há de novo para o campo da educação de jovens e adultos, sobretudo no que se refere à capacidade de os adultos, de baixa escolaridade, enfrentarem os desafios do novo milênio.

2. EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Tendo em vista a complexidade que envolve a temática da EJA, principalmente em relação à sua indefinição conceitual, pretende-se, neste texto, apresentar um breve relato histórico a respeito do que se entende por educação de adultos. Nesse caminhar, está subjacente a relação existente entre o contexto social, político e econômico e as diversas concepções do que seja EJA.

Nos últimos 50 anos, em intervalos próximos de 10 anos, a UNESCO tem realizado conferências mundiais sobre a educação de adultos. A primeira conferência internacional sobre o tema ocorreu na Dinamarca (1949), enquanto as seguintes foram sediadas em Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985) e Hamburgo (1997). São momentos importantes para se analisar a situação da EJA na perspectiva de superação dos desafios postos na conjuntura de cada época. Ireland (1999) avalia que, apesar de ser “momentos formais e oficiais de discussão, também representam a instância macro para elaboração e divulgação de um quadro do atual estado da arte da EJA em nível mundial” (1999 p. 169).

Assim, tentar-se-á destacar a concepção de educação de adultos a partir de cada momento histórico, reafirmando com Werthein (1985) “a relação entre as estruturas sociais e as diversas concepções de Educação de Adultos na América Latina” e no Brasil. Iniciar-se-á esse percurso tendo como base a obra de Werthein,

Educação de Adultos na América Latina (1985), considerada um marco da área quando se trata de uma análise mais completa da época. Segundo esse autor, a partir da década de 40, surgem as primeiras iniciativas de educação de adultos na América Latina, vinculadas ao setor rural.

Educação de adultos é concebida como uma extensão da escola formal no campo, com o objetivo de promover o extensionismo agrícola para assegurar assim a oferta de alimentos e matérias-primas por parte dos países latinos americanos às nações industrializadas, principalmente os Estados Unidos.

No final da década de 40 e início de 50 surge outro conceito de educação de adultos, vista como educação fundamental. Educação de adultos é entendida como educação de base e de desenvolvimento comunitário e tem o objetivo de resolver o problema do subdesenvolvimento das nações. Tal visão se baseia na premissa de que o “subdesenvolvimento das nações tem origem principalmente na falta de decisão e vontade dos indivíduos (...), portanto, incluem-se neste conceito os campos básicos da vida (saúde – trabalho – vida familiar)” (WERTHEIN, 1985, p.15).

Durante os anos 60, chegou-se a uma ampliação a respeito da educação de adultos, vista como “Educação Contínua”. A educação de adultos não deveria restringir-se à educação vocacional e liberal, e sim, incluir qualquer objetivo. Nessa década, a referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA é a do educador pernambucano Paulo Freire. A sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em outra visão socialmente compromissada, inspira os programas de alfabetização e de educação popular implementados no país. Ao tratar a alfabetização como um processo mais amplo de discussão e reflexão crítica sobre as condições da vida coletiva das classes dominadas, o método favorecia a “politização” ou o desenvolvimento de uma “consciência de classe” entre os jovens e adultos envolvidos nos trabalhos.

No contexto geral, a década de 70 caracteriza-se segundo Werthein (1985, p. 15), “pela crise do modelo de desenvolvimento baseado na industrialização e na urbanização acelerada, na constante penetração do capital multinacional, na produção para exportação e as elites nacionais”. A educação de adultos aparece sob a modalidade de educação vista como desenvolvimento comunitário, que dá ênfase à

ação social, em que a educação atua como princípio dinâmico. Educação de adultos como funcional é “dirigida para a capacitação técnica e capacitação cultural, de acordo com as necessidades econômicas de sociedade que se encontra em pleno processo de desenvolvimento industrial e urbano” (WERTHEIN, 1985, p.17). Já sobre a década de 80, de acordo com o autor, consolida-se nas experiências de base na América Latina, a abordagem de educação de adultos como educação popular, que segundo Werthein (1985, p. 20), “se propõe a fortalecer um processo de liberação e humanização dos explorados e oprimidos”. Ao justificar esse deslocamento da educação de adultos para o campo da educação popular, Paulo Freire diz:

O conceito de Educação de adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer exigências à sensibilidade e à competência dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. (FREIRE, 1993a, p. 27)

Nas últimas décadas, a educação de adultos segundo Werthein (1985), pode ser conceituada “educação recorrente, permanente, contínua”. A exigência desse novo conceito vem das mudanças das sociedades, principalmente do primeiro mundo, onde a idéia de “aprender a aprender” se apresenta como alternativa às variedades de situações. Nas palavras de Furter (1977), apud Werthein (1985), “A educação contínua é a aprendizagem contínua de um estilo de vida que se ajusta a uma sociedade em permanente transformação e em constante desenvolvimento”. (1985, p. 24) Atualmente, de acordo com a Declaração de Hamburgo (1997), a educação de adultos deve englobar todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecendo seu conhecimento e aperfeiçoando suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

Considerando a abordagem de educação de adultos como educação popular, no próximo tópico pontuar-se-ão reflexões voltadas a essa temática.

3. EDUCAÇÃO DE ADULTOS / EDUCAÇÃO POPULAR

No Brasil e em outras áreas da América Latina, a Educação de Adultos tem sofrido algumas transformações, principalmente para que se considere a EJA como uma modalidade educativa inscrita no campo do direito.

Durante o governo populista (1945-1964), desde o final dos anos 50, o país vivia a efervescência na educação de adultos, principalmente por parte da sociedade civil. Houve nesse período, mais explicitamente em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, do qual fez parte Paulo Freire, dando origem à noção do seu discurso de “Educação Popular”, que propunha a tomada de consciência social e política para uma participação crítica da realidade. Segundo Moura (1999):

Enquanto o país estava nas mãos de um governo populista, ele (Paulo Freire) pôde disseminar suas idéias, inclusive pondo-as em prática a partir do trabalho desenvolvido pelo Plano Nacional de Alfabetização, do qual foi coordenador, bem como através das assessorias que prestava às experiências de alfabetização de adultos desenvolvidas pelos movimentos populares. (p. 29)

Uma significativa mudança acontece no paradigma teórico pedagógico no que diz respeito à educação de adultos, isto através da Educação Popular, defendida por Paulo Freire, surgindo assim o enfraquecimento da visão de que o adulto analfabeto era incapaz e marginal. Segundo Gadotti e Romão (1995) “as experiências de Freire no Brasil [...] eram experiências não estatais, desenvolviam-se exteriormente ao Estado, e geralmente se confrontavam com as políticas hegemônicas do Estado” (p. 19). Freire (1993a) referindo-se à Educação de Adultos ressalta que

Não é possível a educadores e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (p. 28).

Observa-se nas colocações de Freire que os educadores e educadoras de jovens e adultos precisam, ao exercer práticas num contexto popular, ir além dos conteúdos a serem ensinados, que precisam estar contextualizados, para serem significativos e alcançarem seus objetivos. Entre as várias intuições originais do paradigma da educação popular inspirada por Freire, Gadotti (2001) destaca algumas, muito importantes: a) a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; b) a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição da vida democrática; c) a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao se estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); d) a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; e) a noção de uma ciência aberta às necessidades populares, e f) um planejamento comunitário e participativo. (p.73) Gadotti (2001) ressalta ainda, que a força da obra de Freire não está na sua teoria de conhecimento, mas sim, em ter insistido nas idéias de que é possível, urgente e necessário mudar as coisas. Ele não só convenceu tantas pessoas em tantas partes do mundo, por suas teorias e práticas, mas também por despertar nelas a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa.

A alfabetização dos alunos de classes populares é ainda hoje, em pleno século XXI, um verdadeiro desafio, pois a sociedade brasileira continua a produzir milhões de analfabetos, que contribuem para a manutenção da elite no poder. Conforme prescreve o Plano Nacional de Educação: Os jovens e os adultos que fazem parte do cenário da EJA, constituído por trabalhadores e trabalhadoras, por indivíduos não escolarizados, são jovens e adultos que já passaram em escolas regulares, porém com resultados fracassados. Encontram-se em situação de exclusão, devido à idade, às dificuldades de aprendizagem, situação financeira e muitos outros fatores (BRASIL, 2000). A sociedade está sempre atrelada a uma relação de conflitos populares entre as classes sociais, permitindo que a exclusão permaneça vigente, pois por mais que haja movimentos sociais, eles são momentâneos, para resolver determinados problemas, lutas parciais, que não supera a disparidade das classes. São geralmente lutas relativas a problemas imediatos que prejudicam as classes populares, trabalhadores, os

excluídos, no seu espaço de vida ou de trabalho. Ser analfabeto em uma sociedade alfabetizada significa trabalhar sem poder ler seu contrato de trabalho, assumir contratos de aluguel sem saber os compromissos que assumiu, passar diante de inúmeros cartazes e não compreender seu significado, tomar um remédio sem conhecer a bula, precisar de um detergente e sair de um supermercado com um desinfetante, depender de terminais computadorizados nos bancos para poder receber seus salários sem compreender os procedimentos necessários e as mensagens que lhe foram transmitidas. É inegável, no entanto, que ser uma pessoa analfabeta em nossa sociedade, significa viver limitado em suas possibilidades de galgar melhores condições de vida.

É nessa direção que é percebida a necessidade de trabalhar uma educação de jovens e adultos contextualizada, conduzindo os alfabetizandos não só aos conhecimentos empíricos, como também o uso dos mesmos para lutar contra a exclusão, que ainda faz parte da sociedade em pleno século XXI. É necessário que a educação rompa com a concepção que Paulo Freire (1987) chama de “educação bancária”, pois predominam as relações que mantêm a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os “oprimidos” e os “opressores”. O trabalho resume-se apenas no ato de depositar o saber onde a educação é compreendida como uma doação dos que detêm o poder aos que nada sabem. Assim nega-se a “dialogicidade” que problematiza o ideário da sociedade de classe.

A alfabetização [...] numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isso corresponde a ‘expulsão’ do opressor de ‘dentro’ do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e responsabilidade [...] (p. 93).

Freire sempre defendeu a alfabetização como um ato de verdadeiro conhecimento e também, como um ato político e, portanto, conscientizador, por isso considera que jamais o ato de alfabetizar pode ser uma política neutra que tenha apenas como objetivo levar os educandos a adquirir habilidades em torno da linguagem

escrita. Para Freire P. (1993b) a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, com a formação da cidadania. É preciso, porém, saber, que ela não é a alavanca de tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania. É necessário que se realizem esses atos como princípios políticos, jamais como atitudes neutras. Com esse entendimento é que se percebe a importância, assim como Freire, da Educação de Jovens e Adultos ter como eixo central a Educação Popular, e que esta esteja fundamentada em uma perspectiva de educação libertadora.

[...] a educação libertadora é uma das coisas que devemos fazer junto com outras coisas, para transformar a realidade. Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos primeiro educar as pessoas para serem livres, para depois podermos transformar a realidade. Não. Devemos, o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente [...] (FREIRE P. e SHOR, 1987, p.199)

Estando a educação de jovens e adultos voltada para um processo de libertação, engajada em uma educação popular, que leva à construção do conhecimento de caráter político, deverá ter como princípios: uma prática pedagógica voltada para a reflexão sobre o porquê se ensina isto e não aquilo; ter a conscientização de que a relação dialógica é condição à metodológica; obter consciência da necessidade do resgate do saber popular na alfabetização. Esses princípios serão, com certeza, requisitos para a construção de sujeitos críticos, autônomos, solidários, cidadãos que coletivamente busquem em todos os espaços da sociedade a construção da democracia e da transformação social.

[...] preparar para democracia não pode significar somente converter o analfabeto em leitor, condicionando-o às alternativas de um poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar possibilidades de escolher o próprio caminho (FREIRE P., 1980, p. 20).

Verifica-se, com o exposto, que a educação de jovens e adultos, hoje, precisa urgentemente de uma proposta pedagógica que tenha como eixo central a educação popular, pois se acredita que esta tenha uma significativa contribuição no resgate de indivíduos marginalizados pelo meio em que vivem contribuindo decisivamente para a

reintegração dos mesmos na sociedade. Esse é um aspecto muito relevante em países emergentes, por possuírem uma sociedade em formação e com um alto nível de excluídos.

4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FRENTE AOS DESAFIOS

Em todas as idades e em todas as épocas da vida é possível se formar, se desenvolver e consolidar conhecimentos, habilidades e valores. A educação de jovens e adultos indica e confirma essa possibilidade.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI, é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (Declaração de Hamburgo sobre a EJA apud – parecer CNE / CEB N.º 11/2000, p.11).

É relevante ressaltar que o homem, como sujeito e não como objeto de sua educação, tem um compromisso com sua realidade e nela deve intervir cada vez mais. Assim, o que se propõe neste texto, ainda que numa breve passagem, é apresentar reflexões sobre a necessidade do estabelecimento de uma política e de metodologias criativas voltadas à educação de jovens e adultos. A EJA é uma modalidade de ensino que, além de habilitar o educando na escolarização oficial, forma-o para outras habilidades, valores e atitudes. É a escolarização articulada a outros processos educativos: formações culturais, profissionais, pessoal, cidadã, a partir das situações, vivências e características dos educandos jovens e adultos, seus desejos, sonhos e ilusões, e aprendizado de vida. Nos últimos anos, principalmente a partir do final da década de 70, as questões relativas aos cursos noturnos destinados aos jovens e adultos têm sido abordadas com especial ênfase nas discussões mais amplas a respeito da democratização do ensino. Expressando de forma mais aguda os problemas existentes na educação escolar brasileira, as escolas noturnas de Ensino

Fundamental e Ensino Médio, particularmente as da rede pública, são responsáveis pelos mais altos índices de evasão e repetência verificados nestes níveis de ensino. A análise da gradativa desqualificação do ensino destinado à população trabalhadora remete os educadores a uma reflexão sobre as questões estruturais da EJA, inerentes às relações sociais capitalistas e à forma de sua realização na sociedade brasileira.

Sabe-se que o ensino noturno, particularmente a EJA, apresenta um conjunto de características singulares, pois recebe um alunado que já está inserido na produção capitalista e que chega à escola esgotado pelo trabalho que o explora e avilta. Resultado desse processo é o grande índice de evasões, reprovações, desistências, no ensino público noturno, fato que contribui para a formação de um contingente de força de trabalho cada vez mais desqualificado, pois o que se aprende na escola pouco tem a ver com o que se vive no mundo do trabalho. As poucas análises realizadas apontam a insatisfação do aluno quanto ao aproveitamento dos estudos, à disciplina e às condições gerais de ensino. Mas nenhuma se detém em conhecer melhor a especificidade desses cursos: o atendimento ao estudante-trabalhador. O aluno matriculado no período noturno, na sua grande maioria, já está engajado em trabalho assalariado durante o dia, quase sempre em turno de oito horas. O estudo à noite parece representar um prolongamento da jornada de trabalho, por mais quatro a cinco horas, tanto para o aluno, como muitas vezes, para o professor. Quanto às condições de funcionamento da escola noturna, sabe-se que, desde a sua instalação, o período noturno foi “reservado” ao trabalhador-estudante e sempre considerado uma etapa em que o estudo é “mais sacrificado”. Parece ser evidente que o aproveitamento da escolarização é reduzido, e que não há condições de se exigir maior empenho por parte de pessoas que trabalham durante o dia. Cumpre afirmar que sem o diálogo entre o aluno-trabalhador e o conteúdo real da aprendizagem, sem o diálogo entre a prática profissional e a prática da escola não haverá possibilidade de que o conhecimento adquirido através do cotidiano profissional seja reelaborado a partir da prática escolar. Sem tal diálogo, dificilmente se conseguirá que o aluno-trabalhador venha conhecer os meios de superação de sua condição social e os limites e possibilidades que lhe são impostos pela sociedade mais ampla.

O aluno do curso noturno é pouco valorizado no processo educacional brasileiro. Proveniente na maioria das vezes, das camadas sociais mais carentes, ele quase sempre chega à escola cansado, em virtude de um dia de trabalho, além de tensões dos ambientes urbanos, de problemas financeiros, problemas familiares de toda ordem e, não raras as vezes, com as energias reduzidas em razão de uma alimentação deficiente (CAPORALINI, 1991 p. 77)

No entanto, se suas vivências podem ser vistas como diferentes das dos alunos de classe média que estudam no diurno, elas não podem ser consideradas pobres. O aluno do noturno tem referência de vida bastante rica, pois geralmente desde a mais tenra idade assume responsabilidades domésticas, além de cuidar da própria sobrevivência. Leva com ele os afazeres e as preocupações de um estudante e de um trabalhador, mas provavelmente se desencanta, quando na escola, não encontra um ambiente que leve em conta sua realidade.

O desafio da educação de jovens e adultos nos últimos anos, principalmente se considerarmos as características dos alunos que freqüentam o ensino noturno, tem sido o do estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a finalidade de se garantir aos adultos analfabetos e aos jovens que tiveram passagens fracassadas pelas escolas o acesso à cultura letrada, possibilitando uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural. O desafio torna-se maior quando se pensa que o acesso à cultura letrada não significa em qualquer hipótese ignorar a cultura e os saberes que os jovens e adultos trazem como bagagem.

CAPÍTULO II - EVASÃO ESCOLAR: UM PROBLEMA NACIONAL

A evasão escolar é uma expressão usada para se referir ao fato de um grande número de crianças, adolescentes, e adultos deixarem de estudar, por diversos motivos, os quais têm sido pesquisados por estudiosos da educação brasileira. Estes pesquisadores consideram a evasão escolar como um fenômeno, cujas consequências são danosas ao sistema de ensino do nosso país e, principalmente, ao desenvolvimento da maioria da população.

De 1960 a 1990, a evasão escolar teve uma evolução na sua concepção. Esta evolução se deu, inicialmente, quando os pesquisadores em educação viram na escola a causa da evasão escolar e não só no seu alunado. Atualmente, os estudiosos já analisam a evasão como um fenômeno social, que integra os chamados fatores “internos” e “externos” à escola. Com a intenção de contribuir na possibilidade de acompanhamento e compreensão mais abrangente das reflexões provocadas pelo estudo em questão, torna-se oportuno apresentar algumas considerações referentes à evasão escolar. Para tanto, a abordagem será desenvolvida em três momentos distintos: 1) Evasão escolar antes dos anos 70; 2) Evasão escolar dos anos 70 aos 80; 3) Evasão escolar dos anos 90 aos dias atuais.

1. EVASÃO ESCOLAR ANTES DOS ANOS 70

De acordo com Pinheiro (1966) e Lima (1969), a concepção dada à evasão escolar no período anterior aos anos setenta foi estatística. A escolarização, seletividade escolar e improdutividade da escola eram sempre expressas por taxas ou índices estatísticos. Neste período, predominava entre a maioria dos pesquisadores, a necessidade de repassar para a população a preocupação existente com o sistema de ensino do País. Deste modo, essa preocupação era sempre expressa através de números, e com relação ao problema da evasão escolar foi idealizada a famosa “pirâmide escolar brasileira” lembrada no trabalho de Lima (1969), no qual de cada 1000 (mil) crianças na escola, apenas 250 (duzentas e cinquenta) concluíram o primeiro grau, conforme terminologia antiga.

Nos trabalhos dos citados autores, a escola, como instituição de ensino, aparece como a principal responsável pela evasão escolar, principalmente no que se refere à

relação professor-aluno. Isto pode ser evidenciado quando Pinheiro (1966, p.12) considera que a “qualificação dos professores é uma grande gravidade para o ensino escolar” e afirma que “44% dos professores eram improvisados”. E quando Lima (1969, p.53) diz que “50% das professoras primárias brasileiras não tem nível de 2º grau, grande parte destas, cerca de 20%, nem sequer terminaram o curso primário”. Pinheiro (1966), em seu trabalho, faz uma análise do Plano Nacional de Educação e enfatiza que uma das metas deste plano era o aumento das matrículas. Isso ficou evidenciado com a divulgação, pelo Governo Federal, da taxa de matrícula que, em 1964, teve uma previsão de 62,8% e a obtida, segundo o Censo Escolar de 1964, foi de 66,2%. Para a autora, a preocupação desse Governo era a construção de novas salas de aulas, para atender ao aumento da matrícula, pois a “educação já era considerada como indispensável, sob pena de desenvolverem-se elementos marginais”. (PINHEIRO, 1966, p.11-12).

Como podemos observar, o trabalho dessa pesquisadora apresenta duas preocupações básicas: a primeira com a escolarização¹ e a segunda com a evasão escolar. No que tange a escolarização, a autora faz uma relação entre o baixo rendimento escolar e o escasso tempo de permanência da criança na escola. Segundo a autora, a escolaridade primária, nos países mais avançados, tem duração de 6 a 8 anos de dia integral (6 horas no mínimo), porém, no Brasil, geralmente as crianças permanecem, quase sempre, apenas até o quarto ano, com dias escolares de 4 horas em média ou menos, em cinco dias por semana. Com relação aos quantitativos da evasão escolar, no período anterior aos anos setenta, os índices de evasão eram assustadores, pois do total de alunos matriculados na primeira série no ano de 1959, só 20% chegaram ao quarto ano em 1962, sem reprovação. Portanto, 80% evadiram-se ou foram reprovados. (Ibid., p.13).

Nesse enfoque dado por Pinheiro (p.12), a evasão escolar é o “percentual de crianças fora da escola, independente da falta de prédios e que tinha como causas

¹ Pinheiro define a taxa de escolarização como sendo “a relação entre a quantidade de alunos de uma determinada faixa etária que estejam estudando, sobre a quantidade total de pessoas nesta faixa etária.”

identificadas: a debilidade mental, condições econômicas e falta de interesse dos pais”. Em sua definição, a autora identifica causas consideradas problemas da escola; porém, a mesma enfatiza, em todo seu estudo, causas que são consideradas problemas de fora dela. Uma das causas provenientes da escola, que é analisada pela autora, é a repetência:

A permanência de crianças por vários anos na mesma série, além de impedir que essas crianças cheguem à quinta série, ao ingressarem na faixa etária de 12 a 14 anos, é um dos motivos de frustração do aluno na sua iniciação escolar e uma forte razão de evasão. (PINHEIRO, 1966, p.13).

Quando a autora se refere à reprovação e à repetência, ela se reporta a um motivo que afeta a relação professor-aluno, que é a qualificação do professor, pois, conforme a mesma, a reprovação e a repetência estão ligadas diretamente aos padrões de promoção e professorado. É que, segundo ela, os professores não conseguem preparar os alunos para a promoção. (p.22). Para Pinheiro (p.22) “devemos contar com professores mais eficientes e um sistema escolar mais organizado e adequado às reais condições das nossas crianças e às necessidades de nosso desenvolvimento”. Além da repetência e reprovação a autora alerta que devemos considerar outras causas que determinam a evasão escolar que, são os “programas e conteúdos mal dosados e não adaptados às diferenças individuais das crianças, que só vê acrescentar medidas inadequadas de rendimento escolar”. (Ibid). De certa forma, Pinheiro aborda outras condições que, na atualidade, são consideradas fatores extra-escolares. As causas indicadas e não detalhadas, no seu trabalho, são as condições deficitárias de ambiente familiar, de saúde e de ordem econômica. Diante destas causas, Pinheiro argumenta:

Não há, porém, a menor dúvida de que, entre as várias causas que determinam a evasão escolar, temos a de que o próprio professor não consegue atrair e reter o aluno e que os pais, sobretudo nas pequenas vilas e nas áreas rurais, não valorizam suficientemente a educação escolar que ainda não se tornou necessidade sensível para grupos que não sofreram a ação da escola e que vivem em ambiente de escassas oportunidades para os educandos. (1966, p.23).

Com isso, defende a concepção de que a escola é uma das causas da evasão escolar, concepção essa reforçada quando Lima afirma: “a escola funciona como uma brutal força centrífuga, que expelle para fora da instituição de ensino os poucos que nela se matricularam. (1969, p.52). Esse autor afirma da mesma forma, que é universalmente famosa a pirâmide escolar brasileira. Nada há de parecido (por aí afora) com a capacidade que tem a escola brasileira de eliminar alunos ao longo de sua duração. Pois, segundo o anuário estatístico do IBGE, em 1962, para o total matriculado na primeira série primária, apenas 40,5% matricularam-se na segunda série.

Assim como Pinheiro, também Lima (1969, p.52) considera a instituição escolar como motivadora da evasão escolar e faz alguns questionamentos acerca da escola. Esta, não motiva as professoras para que elas se preocupem em saber o que levou cada aluno a se evadir, onde eles estão no ano seguinte e, principalmente, o que eles pensam do sistema escolar. Essa situação demonstrada por Lima reflete na vida escolar do aluno e coincide com uma das preocupações de Pinheiro, que é a escolarização. No estudo de Lima, existe a preocupação em expressar quantidade. Isso fica evidenciado, quando ele diz que a seletividade reduz o aproveitamento a 3,5 %. Porém, segundo o autor, essa seleção não é produzida pelo rigor do ensino do sistema escolar brasileiro e sim, pela falta de qualificação dos professores. Lima afirma que:

Não pode, pois, a evasão resultar do nível de ensino, mas da evidente incapacidade de nossa escola manter o aluno por mais de 2 anos matriculados. É mais razoável atribuir a evasão ao professorado do que à incapacidade dos alunos. (1969, p.53).

Assim, Lima analisa o sistema de ensino pelo prisma da seletividade, como causa da evasão. É interessante observar que Pinheiro e Lima mostram a escola como causadora da evasão escolar e, de maneira sutil, apresentam o professor como responsável pelo problema da evasão. Em síntese, neste período, a evasão escolar era vista como um problema isolado e tinha uma concepção meramente estatística. Os pesquisadores desta época consideram que a evasão era causada por fatores gerados

fora e dentro da escola e que os fatores internos mais comuns eram a repetência, reprovação, qualificação dos professores, programas e conteúdos mal dosados, e que os motivos extra-escolares que mais determinavam a evasão escolar eram o ambiente familiar, a saúde dos alunos e os de ordem econômica. Para os pesquisadores deste período, o sistema de ensino é seletivo e improdutivo e os fatores internos são de possível solução e os extras são de difícil solução.

2. EVASÃO ESCOLAR DOS ANOS 70 AOS 80.

No início dos anos setenta, os pesquisadores em educação começaram a dar uma conotação de fenômeno relacionado com fatores “internos” e “externos” à escola. Por exemplo, Santos analisa a evasão escolar pelo prisma da improdutividade e afirma:

O sistema educacional brasileiro é, entretanto, notoriamente improdutivo. Tal improdutividade tem como uma de suas principais causas a ocorrência da evasão escolar, fenômeno que reduz o índice de escolarização e que acentua em duas fases distintas do ensino: a primeira no primário, principalmente ao final da primeira série e, na fase do ensino médio, entre o início e o término do curso ginasial. (1971, p.333).

Porém, no estudo de Santos (p.334), ele se refere a fatores condicionantes da evasão, dividindo-se em dois grupos principais: o primeiro são aqueles fatores inerentes ao próprio sistema educacional, de solução possível a prazos mais reduzidos e o segundo, são aqueles fatores externos ao sistema, cuja problemática quase sempre se torna de mais difícil solução, em razão do seu elevado paralelismo, com a própria superação dos baixos índices de desenvolvimento. Entre os principais fatores internos à escola, podemos listar para o primeiro grupo os seguintes: a qualificação dos professores, que é insuficiente e atinge um número considerável do corpo docente, o currículo escolar inadequado – principal fator que responde, em grande parte, pela evasão, motivada pela repetência no primeiro ano do curso primário, onde o fenômeno adquire maior intensidade; as instalações precárias, que reduzem o nível de aprendizagem; falta de uma supervisão pedagógica; escassa orientação dos pais; falta

de material escolar; critério de seleção excessivamente rígido. (SANTOS, 1971). Para Santos (1971, p.335), os fatores referentes ao primeiro grupo poderão ter sua incidência reduzida, porém jamais eliminada, pois fazem parte do sistema de ensino, tanto público como o privado.

No segundo grupo, estão os fatores externos à escola, onde repousa, realmente, o problema mais sério da evasão. Os fatores do segundo grupo são: o baixo poder aquisitivo das famílias dos alunos; a necessidade do aluno trabalhar, isto é, o prematuro ingresso no mercado de trabalho, sem o aluno ter a qualificação desejada, ou mesmo a escolarização necessária para o trabalho. Neste período, a evasão escolar passa a ser analisada por fatores que provocaram o fenômeno e não por causas isoladamente. Nesta ótica, Poppovic (1972, p.25) dá uma visão social ao fenômeno evasão escolar e procura analisar a relação existente entre o sistema de ensino e as classes sociais existentes. Isto fica evidenciado quando Poppovic diz:

São considerados marginalizados culturais os alunos nascidos de famílias pobres, que produzem alta incidência de fracasso escolar, tendendo a perpetuar nos filhos sua própria condição, devido, em parte, a fatores ambientais decorrentes de sua formação cultural. (1972, p.25)

A autora mostrou que existe correlação entre o nível socioeconômico baixo e fracasso e ou evasão escolar. É que a falta de alimentação, a doença crônica, diretamente proveniente das dificuldades de satisfação de necessidades básicas exercem influência sobre o rendimento escolar do aluno. (Ibid.).

Segundo Baeta et all (1983, p.38), os pesquisadores dos anos setenta consideravam que a escola não tinha capacidade de se aparelhar com competência para a sua atividade fim, que é promover, com qualidade, o seu aluno; porém procura, fora do sistema escolar, as justificativas para o fracasso de sua clientela e faz perpetuar, dentro da escola, uma prática pedagógica que se sobrepõe à realidade. Analisando as pesquisas educacionais do período entre 1971 e 1981, Baeta et all (1983, pp.38-39) concluíram que os pesquisadores sempre privilegiaram, e por muito tempo, o enfoque psico-pedagógico no estudo do aluno, professor e ensino, não permitindo que se progredisse muito, no sentido de uma visão mais contextualizada das

questões da escola, de forma a possibilitar o conhecimento da totalidade do processo que desenvolvia em nosso sistema escolar e, em particular, o fracasso escolar. Ainda na visão dos pesquisadores estudados por Baeta et al (1983, p.39), a ótica psicopedagógica era parcial e comprometia a percepção das condições estruturais da sociedade que se fazem presentes e atuantes dentro da escola. Os resultados das pesquisas examinadas pelos autores (p.45) foram agrupados em seis temas básicos: aspectos relativos aos alunos; aspectos relativos ao professor; aspectos institucionais; prática pedagógica; efeitos dos mecanismos de exclusão e seleção da escola; subnutrição e aprendizagem.

Nos aspectos relativos aos estudantes, os pesquisadores estudados por Baeta et al (pp.45-47) chegaram às seguintes conclusões: os alunos de nível socioeconômico mais baixo têm um menor índice de rendimento e, segundo os pesquisadores, são mais propensos à evasão. Quanto ao sexo, não foram encontradas diferenças significativas, porém, o sexo masculino mostrou ser mais propenso à evasão. Com relação ao trabalho, estes estudiosos verificaram que, na faixa etária entre os oito e dez anos, a procura por trabalho é freqüente, e que os alunos maiores de dez anos, trabalham ou estão procurando emprego. Com relação aos aspectos relativos ao professor, as pesquisas verificaram que existe uma relação entre o nível de habilitação do professor e o rendimento do aluno. Nos aspectos institucionais, segundo os autores pesquisados por Baeta et al, se encontra a origem das causas da evasão e repetência, posição também defendida por Pinheiro e Lima na década de sessenta e Santos na década de setenta.

Conforme Baeta et al (p.48), os pesquisadores da década de setenta, mostraram que os índices de evasão são menores na escola particular, pois 80% dos alunos que iniciam terminam seus estudos. Para estes pesquisadores, isso ocorre porque a escola particular atende às necessidades dos alunos, que fazem parte das classes dominantes. Já a escola pública, onde estão os alunos das classes menos favorecidas, parece não saber lidar com a heterogeneidade social, pois três quartos dos que nela ingressam são eliminados. Na análise de Baeta et al (p.49), a escola idealizada pelas classes dominantes e colocada à disposição das classes menos favorecidas, trabalha objetivando o processo de aculturação da sua clientela, transmitindo para os seus

alunos os valores e hábitos da cultura dominante, e que estes, ao tentarem assimilar, não conseguem e deixam a escola. Nessa perspectiva, a escola proporciona uma grande distância cultural entre ela e sua clientela; isto fica caracterizado no material didático, nos conteúdos e na linguagem que é apresentada aos alunos.

Ao analisar o professor dentro dos aspectos institucionais Baeta et all (p.54) chega às mesmas conclusões de Pinheiro, Lima e Santos: que as pesquisas indicam o professor como peça fundamental no fracasso escolar dos alunos e afirma: “a repercussão da expectativa do professor, no desempenho do aluno, leva aos mesmos prever com antecedência o fracasso do aluno e isso acaba se confirmando”. Os autores analisados no estudo de Baeta et all mostram que a figura do professor é centralizadora e que o seu papel principal é de transmitir, de modo passivo, o conhecimento para os alunos e que a escola oferece aos professores uma falsa oportunidade de melhorar a relação professor-aluno, através do planejamento escolar. Porém, para estes pesquisadores, a prática do planejamento na escola é realizada de maneira formal, burocrática e que não é praticada pelo professor e nem cobrada pela escola. Ao analisar as condições de trabalho do professor, Baeta et all (p.48), com base nas pesquisas enfocadas em seu estudo, mostrou que o tempo do professor é mais utilizado em tarefas de controle burocrático do que em tarefas pedagógicas e que, por este trabalho, os mesmos são mal remunerados. Para esse estudioso, os pesquisadores da década de setenta, ao analisarem as práticas pedagógicas, que são decorrentes dos aspectos institucionais, mostraram que o professor utiliza os horários de aulas para realizar as tarefas burocráticas, diminuindo em muito o tempo destinado à interação professor-aluno.

Pinheiro (1966, p.11-12), em seus estudos, relaciona a escolarização e o baixo rendimento escolar com o escasso tempo de permanência da criança na escola. A mesma preocupação foi verificada por Baeta et all (1983, p.54), nas pesquisas por ela estudada, quando menciona que a diminuição da jornada escolar é outro aspecto que incide, diretamente, nas possibilidades de aprendizagem do aluno e na sua saída da escola. Mostrou ainda preocupação, ao afirmar que, na década de setenta, nenhuma pesquisa contribuiu para elucidar a forma de adequar, desde a prática pedagógica até os princípios que sirvam para orientar uma política educacional que queira priorizar a

educação dos alunos das classes menos favorecidas. Esta pesquisa concluiu que a principal causa da repetência e evasão escolar é a inadequação da escola pública à sua clientela, principalmente pela distância entre o universo cultural da escola e a cultura de procedência da maioria dos alunos. Para os autores, esta distância fica evidenciada: nos conteúdos, no material escolar e nos padrões de comportamento esperado para os alunos. (BAETA et al, 1983, p.54).

Em síntese, neste período a evasão passa a ser considerada pelos pesquisadores, parte de um fenômeno maior que é o fracasso escolar e tem como base para os estudos os fatores e não as causas isoladas. Porém a escola continua sendo um dos principais motivos para a evasão escolar e tem no professor o agente motivador dessa evasão. Neste período, bem como no período anterior aos anos 70, a escola é considerada seletiva, porém nesta época os pesquisadores relacionam a seletividade da escola com a seletividade social, isto é, cursos ou escolas para classes dominantes ou cursos ou escolas para classes subalternas.

3. EVASÃO ESCOLAR DOS ANOS 90 AOS DIAS ATUAIS

A evasão escolar, nesse período, começa a ser pesquisada como um fenômeno de natureza social. Assim, o professor Darcy Ribeiro citado por Caemartori (1991, p.98) comenta:

Não há coisa mais terrível do que uma escola que assume, como sua clientela, uma minoria. Aquele aluno que pode fazer os exercícios de casa – porque tem casa, tem material didático, tem quem estude com ele – pertence a uma minoria. A mesma escola funciona, no entanto, dentro dessa perspectiva.

Segundo o mesmo educador, a escola, como instituição, nega a existência de alunos de classes sociais diferentes e os trata da mesma forma. Ele, também, diz que a escola passou aos professores aquilo que é de sua responsabilidade, quando comenta:

A escola foi-se deteriorando e a professora passou a ser responsável pelos alunos. Como eram tantos e ela não estava preparada, passou a cuidar apenas daqueles pouquinhos que pareciam com os antigos – os da classe média – e que podiam fazer exercício em casa, porque tinham casa com mesa e material didático. (Ibid., p.116).

Darcy Ribeiro mostra que a evasão deve ser tratada de uma maneira mais ampla e que, na atual estrutura do sistema de ensino brasileiro, os alunos evadidos são considerados os culpados pela evasão, cujos personagens propiciam esta mentalidade embutida na sua consciência, onde o aluno “pobre” é responsável por sua saída da escola.

Vianna² (1991) evidenciou em seu trabalho diferentes razões para a evasão escolar, que podemos classificá-las de fatores internos e externos. Como fatores internos são: a má qualidade do ensino; freqüente ausência de professores às aulas; ineficiências pedagógicas dos professores; evasão de professores e de pessoal qualificado, por falta de uma política salarial adequada, provocando o esvaziamento da escola; greves demasiadamente longas de pessoal docente; possibilidade de repetência; ocorrência de problemas pedagógicos, como dificuldades na aprendizagem e ou na relação professor-aluno; a falta de interesse da escola e pela escola; ausência de atividades educativas e lúdicas na própria escola; ineficiência na implantação do programa social da merenda escolar e a inadequação das acomodações físicas da escola, dificultando a orientação do processo de aprendizagem. Já os fatores externos são: o exercício do subemprego para auxiliar na economia doméstica; as atividades empregatícias, nem sempre regulares por alunos dos cursos noturnos; as ocupações obrigatórias no próprio lar, exercidas por meninas, durante a ausência dos pais; migração dos pais; constantes problemas de saúde; matrículas múltiplas, para

² Trabalho solicitado pelo MEC, onde foi avaliado o desempenho de 30.000 estudantes entre as 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} séries, de 238 escolas da rede oficial em 69 cidades dos vários estados brasileiros (não citados).

atendimento de interesses pessoais, gerando a falsa idéia de evasão; deslocamento da escola pública para a particular.

Segundo Reginato³ (1995, p.44) deve-se entender a evasão escolar como “abandono, desprezo, a renúncia pela escola por parte do aluno, pelo fato de não se interessar por ela, de não ver nela nenhum significado para si, ou seja, algo supérfluo, que não faz falta”. Para a autora (p.45), a evasão escolar trata de problemas sociais e econômicos de maior amplitude e não, simplesmente, do fato de que o aluno abandona a escola. Para ela, existe certa simplificação do problema, uma vez que a evasão é, na maioria das vezes, reduzida ao fato de que o aluno abandona os estudos antes do término do ano letivo. A pesquisadora, em seu estudo, expõe com clareza os fatores internos e externos à escola. Para ela, os fatores internos são caracterizados pela falta de identidade entre a escola e sua clientela e isso é percebido, até nos materiais didáticos, utilizados no processo ensino-aprendizagem, o que contribui para a repetência e exclusão. (REGINATO, p.46). A autora (p.54-56) relaciona o fracasso escolar ao despreparo e à má capacitação do professor, ao currículo, cujos conteúdos não são adequados à realidade dos alunos. Para ela (p.47), os professores pesquisados no referido estudo, também aplicam métodos de ensino desvinculados da realidade do aluno, que a fez concluir que a prática pedagógica exercida pela escola é, também, responsável pelo fracasso, na escola, de muitas crianças e adultos, uma vez que se encontra associada às baixas expectativas em relação à origem sócio-econômica de seus alunos. Ela comenta ainda que, o processo de seletividade atinge mais intensamente os alunos das classes menos favorecidas e, principalmente, os alunos dos cursos noturnos. (p.51). Para a pesquisadora (p.66), os fatores externos à escola são evidenciados na situação econômico-social contribuindo para os elevados índices de repetência e abandono. E, afirma ainda, que o nível econômico é um aspecto, fortemente, relacionado ao fracasso escolar, pois a necessidade dos alunos de serem inseridos no mercado de trabalho os leva a abandonar a escola, aumentando o número de evadidos.

³ Estudo realizado com alunos dos cursos noturnos da rede municipal da cidade de Piracicaba – SP.

Segundo Reginato (p.50): “Muitos acabam “abandonando” a escola, pelo fato de que, além dos problemas sociais e financeiros que enfrentam fora dela, não atende às suas expectativas nem no que se refere à sua formação para o trabalho nem à sua formação enquanto cidadão.” Para ela, o fracasso escolar advém de um conjunto de fatores intra⁴ e extra-escolares inter-relacionados, onde cada um tem sua parcela de contribuição. O fracasso inicia na sala de aula, na relação professor-aluno, este último não obtém sucesso no processo de aprendizagem, resultando em repetência e evasão. (p.65). Assim, Reginato (1995, p.67-68) relaciona os principais fatores intra-escolares (pois acontecem no cotidiano da escola) que interferem na relação professor-aluno: inadequação do material didático, processo de aculturação ao qual são submetidos os alunos das classes menos favorecidas, no que se refere à cultura dominante; choque entre as condições culturais do aluno (falta de pré-requisito básico) com a maneira pela qual as condições de ensino são planejadas; ineficácia da formação e treinamento dos professores; motivação, questão salarial, expectativa do professor com relação ao aluno; rotatividade dos professores durante o ano letivo; preparação inadequada dos professores com relação à metodologia; avaliação, enquanto instrumento de verificação e punição e não enquanto instrumento inerente ao processo de aprendizagem; promoção automática ou repetência; tarefas burocráticas, provocando redução real do tempo destinado à relação professor-aluno. A autora concluiu que a principal causa da exclusão escolar é o fator socioeconômico do aluno, – a necessidade de trabalhar –; porém segundo ela, a escola elaborada pela classe dominante, não atende às necessidades dos alunos das classes subalternas. (p.134).

Bicudo (1995, p.19), em seu trabalho, “Evasão Escolar, nos cursos de Graduação da Universidade Estadual Paulista – UNESP”, diz que “a evasão é um acontecimento universal nos sistemas escolares da sociedade ocidental contemporânea”. A autora considera a evasão escolar como um fenômeno que é constituído de múltiplas facetas. Possui caráter interno (estrutura e dinâmica do curso e processo de admissão) e caráter externo (componentes sócio-culturais). (Ibid.).

⁴ Que inclui, mas extrapola o espaço da sala de aula, já que envolve a escola como um todo.

Para Soares (1996, p.37), a evasão escolar é usada no “sentido de abandono de estudos ou afastamento das atividades escolares, motivado por diversos fatores intra e extra-escolares, que interferem, temporária ou definitivamente, na vida escolar da criança e do adolescente”. Segundo a autora, evasão, fracasso escolar, retenção, exclusão e repetência, são termos e ou expressões mais usadas para se referir ao fato de um grande número de crianças e adolescentes, em idade escolar, deixarem de estudar, por diversos motivos, pesquisados por estudiosos brasileiros. (p.17). Também, para ela, a exclusão não acontece apenas entre os alunos matriculados nas séries iniciais, mas também nas demais séries, e se repete durante todo o período escolar. (SOARES, 1996, p.17-18). A deserção escolar é consequência de repetência e da reprovação, devido ao caráter seletivo e elitista da educação escolar. (Ibid., p.18). A evasão, a repetência e o fracasso escolar, segundo essa autora, são consequências imediatas de uma sociedade estruturada em diversos níveis sociais e econômicos, negando os direitos fundamentais à grande parte de seus cidadãos. (p.22). A mesma relata em seu trabalho que:

Desde o início do estudo que nos propusemos realizar a respeito da evasão escolar, percebemos que havia uma dificuldade em estabelecer, com maior precisão, o significado deste termo usado de modo muito abrangente nos autores consultados referindo-se a qualquer tipo de afastamento da escola praticado por alunos que deixaram de estudar. (p.19).

Analisando o trabalho de Bruns, Soares (1996, p.19) concluiu que, para compreender melhor o significado da evasão escolar e tentar definir o seu sentido mais específico, devemos procurar fundamentar o estudo da evasão escolar nas análises desenvolvidas por diversos pesquisadores em educação. Nessa tentativa de caracterizar o que realmente pode ser considerado como evasão escolar, a autora percebeu que existe uma confusão entre o significado do termo e o problema em questão. Existe uma inversão de sentido, pelo fato de se considerar as causas e as consequências da evasão escolar como sendo o próprio ato evasivo. Uma delas, o fracasso escolar do aluno, é considerada como evasão ou abandono dos estudos, embora já se saiba que o fracasso escolar é um fenômeno mais amplo do que a própria

evasão, por estar relacionado a fatores mais complexos, dentro do sistema social e econômico. O fracasso escolar pode, ainda, gerar profundas alterações na vida dos indivíduos, durante o processo educacional e estender suas conseqüências à vida da pessoa adulta.

A pesquisadora dá uma visão social ao fenômeno evasão dizendo: "... mais especificamente, evasão escolar, no atual sistema educacional, é uma forma elitizadora de manter as classes sociais dominantes em sua posição social". (SOARES, 1996, p.32). A autora Soares (p.34), citando Silva, procura mostrar que, de modo mais imediato, "a evasão significa o afastamento de crianças e de adolescentes da escola, antes de completarem uma série ou um curso". Esse afastamento pode ser provocado por diversos fatores circunstanciais, classificados como interno e externo à escola. Neste trabalho a autora relaciona os principais fatores da evasão escolar, tais como: atividades de trabalho, conflito entre trabalho e estudo, a situação econômica da família, a questão da moradia, fatores estes externos à escola. Para os internos temos: reprovação e repetência, relação professor-aluno, problemas pedagógicas, preconceitos morais, discriminação cultural etc. (SOARES, 1996, p.39). Afirma ainda que, a reprovação e repetência são as principais causas da evasão escolar, quando relacionadas com os fatores internos à escola, e aos externos temos as atividades de trabalho, como "complemento de salário para sustento da família". (p.37).

Segundo Paro (2000) as maiores taxas de evasão registram-se no ensino fundamental noturno da 5ª a 8ª série. Além dos diversos fatores que condicionam, quer o baixo desempenho da escola, quer o desinteresse do aluno, uma das razões de grande importância na determinação de evasão é a necessidade que o aluno tem de trabalhar. Ainda de acordo com Paro (2000) outra causa dos altos índices de evasão é o fato de haver certa prevenção da direção das escolas com relação ao período noturno _ devido à falta de professores e à agressividade dos alunos _ o que pode significar o agravamento dos problemas desse turno. Mello (2000) referindo-se à gestão educacional afirma que "a ausência de capacidade de gestão institucional e técnica para lidar com o fluxo escolar de modo a assegurar um processo contínuo de aprendizagem, está provavelmente na raiz do fenômeno da repetência e da evasão". (p.77). Portanto, em síntese, a partir dos anos noventa, a evasão escolar começa a ser

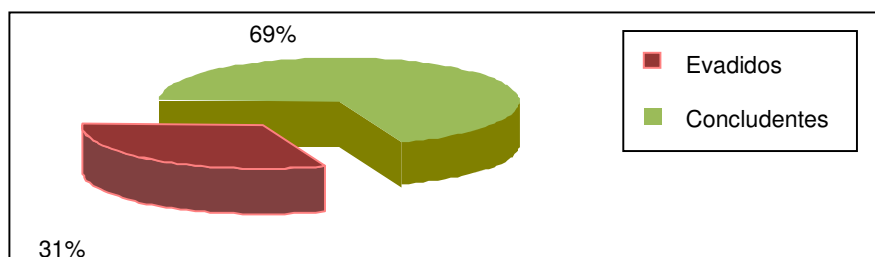
estudada como um fenômeno de natureza social e que se dá em função de fatores intra e extras escolares inter-relacionados.

Os problemas ocasionados dentro da escola continuam sendo o principal motivador da evasão escolar e para os pesquisadores do período mencionado, a escola se torna o meio de aculturação das classes menos favorecidas, imputando no aluno que ele é responsável pelo seu fracasso na escola.

Para melhor entender a evolução no estudo da evasão escolar, se faz necessário restituir a seqüência das pesquisas abordadas neste trabalho. Referindo-se aos períodos citados, pode-se observar que a escola aparece como principal causadora da evasão escolar. Quanto aos fatores inerentes à escola, a falta de qualificação dos professores é o exposto com bastante clareza e aparece na maioria dos trabalhos, como causa de evasão escolar. Dos fatores internos à escola, destaca-se a seletividade do sistema, a improdutividade, a repetência, a reprovação, a composição heterogênea do alunado e, principalmente, o sistema escolar que não está adequado para atender a diversidade de alunos. Como fatores externos, são citados: as condições de saúde, a falta de interesse da família, os problemas pessoais e a necessidade de trabalhar.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de alunos afastados por abandono no ensino fundamental noturno da 5ª a 8ª série atinge 31% dos educandos. Esse índice é o resultado de fatores como a incapacidade das escolas fazerem o aluno progredir adequadamente ou ainda falta de estratégias para que o mesmo permaneça no sistema. Para a ilustração, observar o gráfico:

Figura I.1: Gráfico de índice de evasão escolar



Fonte: INEP, Censo Escolar de 2005 e 2006.

CAPÍTULO III - GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Este texto se insere num esforço de buscar um repensar da gestão educacional a partir de uma proposta de análise da escola entendida como organização. No geral, a organização do ensino tem obedecido a modelos de gestão que predominam estruturas hierarquizadas, através da qual a maioria das decisões é tomada no topo da instituição. No entanto, é importante alertar para o fato de que a organização-escola, fortemente burocratizada, distingue-se na sua natureza de uma organização empresarial apresentando-se como uma instituição relativamente autônoma, no entanto complexa e contraditória, assim como é a sociedade na qual está inserida. A tarefa de discutir um pouco sobre estas idéias é uma das intenções deste texto cujos tópicos assim podem ser identificados: A escola como organização, Gestão da escola: uma construção coletiva, Escola cidadã e sua gestão e Escola e cotidiano: realidade concreta.

1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

O estudo da escola como instituição tem sua tradição e importância, entretanto, preocupar-se com a noção de escola como organização participativa, permite novos olhares e, conseqüentemente, novas ações. A idéia de organização pode ser associada a um conjunto de obrigações funcionais e hierárquicas, orientado para um determinado objetivo. É interessante destacar a clássica distinção entre dois aspectos da organização, aspectos estes que permeiam todas as construções teóricas da administração: o formal e o informal.

A organização formal é constituída por um grupo que é estabelecido deliberadamente a partir de um objetivo. Assim sendo, uma organização formal pode ser caracterizada especialmente pelas regras, normas e estrutura hierárquica que definem as relações entre as pessoas. A organização formal, orientada para atingir determinados objetivos pré-estabelecidos, gera necessariamente um tipo de relacionamento entre as pessoas, considerado formal, que permite reduzir a espontaneidade e aumenta a previsibilidade do comportamento. As organizações que enfatizam o seu aspecto formal são também consideradas organizações burocráticas.

A noção de organização informal, por sua vez, está relacionada às configurações que emergem espontânea e naturalmente entre as pessoas que ocupam posições na organização formal. Nesses termos, pode-se afirmar que a organização informal é aquela que se constrói através de laços de amizade ou de antagonismo, enfim, de interações entre as pessoas no ambiente de trabalho.

É relevante pontuar que, pelas lacunas em sua formação, o educador tem desprezado esses aspectos informais, que muitas vezes não sabe sequer identificá-los ou não dispõe de elementos teóricos para lidar com eles. Muitos dos conflitos existentes nas práticas cotidianas da educação escolar têm ultrapassado os aspectos formais, portanto, é preciso se atentar para essa questão. Pensando-se na escola, é possível distinguir com certa facilidade estes dois aspectos da organização. O aspecto formal está relacionado às normas, ao regimento, aos estatutos que dispõem sobre a estrutura burocrática da escola. O aspecto informal diz respeito aos diferentes grupos que são construídos por afinidades relacionadas ao trabalho ou por laços de amizade. Vale ressaltar que as relações espontâneas tecidas no interior das organizações formais fornecem outra leitura da organização, já que a partir dela pode-se distinguir líderes, regras e normas não escritas e que, muitas vezes, são tão ou mais fortes do que aquelas prescritas.

No interior desse debate é fundamental observar que, atualmente, estudos têm revigorado o conceito de organização, quando a referência é a escola. A reflexão de Licínio C. Lima (1992) é uma importante contribuição nesse sentido. O autor ressalta a idéia de que, se por um lado, fazer referência à escola como organização é relativamente comum na literatura educacional, configurando-se praticamente como um consenso, por outro, pode-se afirmar que a imagem organizacional da escola é pouco estudada. Ao discutir a questão, o autor destaca especialmente os modelos racional e anárquico de organização aplicados ao estudo da escola. O modelo racional prioriza o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais, propondo a existência de processos e de tecnologias transparentes. Esse modelo está centrado na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Contrariamente ao modelo racional, o anárquico distingue três características gerais da organização: os objetivos são inconsistentes e definidos de forma insuficiente; os processos e

tecnologias não são claros e são pouco compreendidos pelos membros da organização; a participação é fluida. Após suas análises sobre a escola em Portugal, Lima indaga:

A ordem burocrática normativamente consagrada, decretada e imposta, resultaria no plano da acção organizacional numa estreita conexão entre diferentes elementos, num modo de funcionamento conjuntivo e em conformidade com o plano das orientações? Poderia admitir-se, mesmo ainda somente no plano teórico, uma reprodução normativa perfeita, e sempre perfeita, organizacionalmente localizada, uma acção organizacional totalmente determinada pelo plano das orientações e da imposição normativas, espécie de imagem refletida sem distorções assinaláveis? Seria admissível considerar a acção organizacional a nível escolar como apenas, ou sobretudo, uma variável dependente do plano das orientações, reduzindo este às orientações normativas extraorganizacionalmente produzidas? (LIMA, 1992, p.476).

As indagações de Lima extrapolam a realidade local – de Portugal – e podem ajudar na compreensão da questão voltada à gestão nas escolas brasileiras. Ao considerar as reflexões do autor, surgem indagações: pode-se aceitar como natural a lógica que afirma que as políticas educacionais são efetivadas, na escola, exatamente como são prescritas? É possível e real considerar que a legislação educacional é aplicada nas escolas exatamente como é prevista? Afinal, a escola é apenas local de reprodução de normas ou também as recria, produzindo leis próprias, que não são escritas, mas que são obedecidas? Nesse sentido, é necessário desconfiar da lógica que tem permeado o pensamento dos educadores e educadoras. É preciso enxergar o cotidiano, as regras que ele institui, muitas vezes independente de imposições governamentais.

Entende-se que uma questão tem se apresentado como essencial a de que não existe uma correspondência linear entre o que é estabelecido oficialmente pelas políticas públicas educacionais e sua legislação e a prática escolar. Isto significa que a ordem da instituição-escola não obedece cegamente às regulamentações macropolíticas. Há uma dinâmica menor, micropolítica, que também determina normas e regras. Nesses termos, pensar a escola-organização significa acenar para além de leis, regimentos e outros instrumentos normativos; requer análise de contexto, através

da qual a escola se converterá em objeto de conhecimento dos próprios sujeitos que a fazem. Assim, Lima conclui que

a escola, como organização, não se revelava exclusivamente nem burocrática nem exclusivamente anárquica e a acção organizacional, dos actores, ora se apoiava na ordem das conexões, ora promovia a ordem das desconexões; simultaneamente, e seletivamente, **locus** de reprodução normativa, a escola era também, e possivelmente não podia deixar de o ser, **locus** de produção de diferentes tipos de regras (LIMA, 1992, p. 477).

2. GESTÃO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

A possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva impõe ao gestor-educador que compreenda a dimensão política de sua administração respaldada na ação participativa, evitando a convivência passiva com os mecanismos de exclusão. Assim, “A administração escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua nacionalidade”. (PARO, 2001, p.136). A atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social.

Partindo da afirmação que a administração escolar ou da educação tem seus fundamentos gerais na Teoria Geral da Administração, vários teóricos apesar de serem favoráveis à aplicação dos modelos da administração de empresas na escola não vêem uma identidade absoluta entre ambas. Primeiramente, consideram a peculiaridade dos objetivos da organização escolar. Ao contrário das empresas em geral, que visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificável e facilmente avaliável, a escola visa a fins de difícil identificação e mensuração, quer devido ao seu caráter, de certa maneira, abstrato, quer em razão do envolvimento de juízos de valor em sua avaliação. Outra especificidade da escola diz respeito ao seu caráter de instituição prestadora de serviços, que lida diretamente com o elemento humano. Assim, o aluno, matéria prima peculiar, deve receber um

tratamento todo especial diferente do que recebem os elementos materiais que participam, por exemplo, do processo de produção de uma empresa industrial.

Para finalizar, há na escola a importância do fator mão de obra cuja participação relativa é elevada. Ao passo que, na empresa produtora de bens e serviços em geral, é grande a participação relativa das máquinas. Vale ressaltar que essas observações a respeito da peculiaridade da organização escolar aparecem, não como justificativa para se negar a aplicação da administração empresarial na escola, mas ao contrário, como um dos passos no processo dessa aplicação. Referindo-se à atividade administrativa levada a efeito na empresa capitalista e na escola Paro (2001) afirma que:

Enquanto a empresa capitalista alcança com grande eficiência seu objetivo último de realizar a mais-valia, atendendo, assim, aos interesses de uma classe minoritária, que são antagônicas aos interesses da sociedade como um todo, a escola, pela sua ineficiência na busca de seus objetivos educacionais, acaba por colocar-se também contra os interesses gerais da sociedade, na medida em que mantém na aparência sua função específica de distribuir a todos o saber historicamente acumulado. (p.135 – 136).

Assim, entende-se que a maneira da escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, então é preciso dotá-la da racionalidade interna necessária à efetiva realização desses fins. Todavia, a busca dessa racionalidade não pode consistir no transplante dos mecanismos administrativos da empresa capitalista.

Ao lado da impotência da escola para lançar mão de mecanismos que a leve a superar seus problemas e atingir os objetivos educacionais, é importante considerar a predominância da dimensão política da administração capitalista, o que significa a configuração do caráter conservador da prática administrativa nas escolas. Neste sentido, Paro (2001) salienta que o conjunto das atividades na unidade escolar é um processo que se dá num sistema hierárquico, análogo ao das empresas:

Tal tema hierárquico é constituído de tal maneira que todos os que participam da vida da instituição — desde o pessoal de secretaria e os funcionários subalternos (serventes, inspetores de alunos, etc.), passando pelo pessoal técnico-pedagógico (orientador educacional,

coordenador pedagógico, etc.), até os professores e alunos — devem desempenhar funções precisas o suficiente para permitir o controle e a cobrança no cumprimento das tarefas e atribuições que estão sob a responsabilidade e obrigação de cada um.(p.132).

Embora caracterizando o modelo conservador, este controle deve permitir o estabelecimento de metas e mais que isso possibilitar a integração das disciplinas, ressaltando seu utilitarismo. Essas delimitações de funções não devem ser dotadas com rigor, havendo uma margem de liberdade que permita sua adequação às condições concretas da escola; possibilitando a participação de todos. A escola é uma organização humana, sendo assim deve ser democrática, dar espaço ao espontaneísmo e substituir todo tipo de autoritarismo da hierarquia, onde o professor é dono absoluto da sala de aula e o diretor dono da escola. Todos fazem parte da mesma organização, são peças fundamentais dessa engrenagem, para atingirem os objetivos previstos. Neste sentido, e considerando as significativas alterações exigidas, nos sistema público e privado, pelo processo de mudança que o mundo vem experimentando nos últimos anos, pode-se afirmar que a dificuldade de sobreviver em um novo contexto social e econômico tem impellido as escolas a buscarem novos caminhos. Assim, faz-se clara uma certeza: o modelo conservador de administração escolar já não está mais atendendo às necessidades atuais. Ao desatar as amarras do lado operacional e da convivência passiva com os mecanismos de exclusão, o gestor escolar percebe-se inserido em um contexto muito maior, cujo dinamismo precisa ser incorporado por todos educadores na direção de um novo desenho escolar que supere a instituição convencional, produzindo referência de organização, uma nova cultura escolar na qual a gestão apresente-se democrática.

Diante do exposto, é essencial afirmar que as palavras jamais conseguirão dar conta de “definir” algo que somente a prática, as relações cotidianas, nos seus mais variados níveis, podem expressar. Todavia, mesmo assim, é sempre bom observar o sentido que as palavras dão para o significado de Gestão Democrática do Ensino. Ao procurar, nos dicionários, o significado da palavra *gestão*, encontrar-se-á: “Ação ou efeito de gerir; gerência; administração”. Pelo que se entende, a gestão envolve sempre uma ação. Ela nunca pode ser identificada como algo que expresse

comodismo, passividade, inércia, e sim exige, do seu agente, atitudes, compromisso de fazer, construir. Como a gestão se constrói por meio de ações, sempre traz consequências ou efeitos. É o “efeito de gerir”, de dirigir, de dar condução, comando. Sendo assim, toda gestão implica em responsabilidades. Voltando aos dicionários, o significado associado à palavra *Democrática* é: “Relativo ou pertencente à democracia; democrata. Que se adapta aos interesses do povo... Que emana do povo, ou que a ele pertence; popular... Governo democrático.” Por sua vez o sentido dado à expressão Democracia é: “Governo do povo; soberania popular; democratismo. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição eqüitativa do poder, ou seja, regime de governo que se caracteriza, em essência, pela liberdade do ato eleitoral, pela divisão dos poderes e pelo controle da autoridade e dos poderes de decisão e execução...”

Percebe-se, então, que ao conjugar as duas expressões (gestão democrática) fica evidente quem é o agente da gestão. Trata-se do povo. Portanto, como estamos tratando da Gestão Democrática *do Ensino*; é preciso também definir os limites da abrangência dos agentes que atuam na gestão educacional. Estes agentes não podem ser entendidos exclusivamente como governantes e seus auxiliares (secretários, diretores de órgãos, dirigentes de escolas...). Por outro lado, a gestão do ensino não pode ser entendida como um espaço em que todas as decisões tenham que envolver a realização de um plebiscito para se fazer uma consulta popular ampla a cada desafio. Sem dúvida, tal procedimento dificultaria a operacionalização do sistema de ensino; pelo menos dentro da realidade de participação política de que se dispõe. Então, quem pode enfim ser considerado agente da gestão do ensino?

Claro que, além daqueles a quem a macro sociedade conferiu poder governamental, através do voto popular, faz parte desse universo de agentes, aquela parcela do povo que *usa e faz* a educação. Portanto os usuários da escola (alunos e pais de alunos) e os profissionais que fazem a Educação (professores, funcionários, dirigentes...) são aqueles titulares do poder de governar, administrar o ensino. Só dessa forma é que efetivamente, a democratização da gestão escolar ocorrerá, pois, além da liberdade do *ato eleitoral*, ter-se-á a *divisão dos poderes*, o *controle da autoridade e dos poderes de decisão e execução*.

Em organizações democraticamente administradas _ inclusive escolas _ os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades do cliente. Ao se referir a escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico. (LUCK, 2002, p.15).

Poder-se-ia dizer, então, que a Gestão Democrática do Ensino Público é a ação e o efeito de gerir a educação através da participação de todos os atores sociais que integram o universo educacional, objetivando a atender as aspirações da sociedade por intermédio dos anseios daqueles que fazem e usam as escolas públicas. Neste sentido, tem-se à frente o desafio de fortalecer as instâncias democráticas da escola, estabelecendo novas relações alicerçadas no diálogo, na transparência, na responsabilidade compartilhada, no respeito às diferenças onde o desejo coletivo seja a expressão dos fóruns deliberativos da escola.

3. ESCOLA CIDADÃ E SUA GESTÃO

A educação tem grande influência para a cidadania e para o fortalecimento das instituições democráticas. Essa é uma noção incorporada há muito no discurso dos professores e constitui, certamente, a motivação mais forte dos educadores. A administração de um sistema público e descentralizado de ensino deve entender a escola como expressão concreta do projeto político-pedagógico do coletivo dos educadores e como espaço fundamental para a construção da identidade do educador. Essa identidade é construída no jogo das relações sociais que acontecem no contexto mais amplo da sociedade, onde se correlacionam a divisão social do trabalho e a distribuição social do conhecimento, especificando-se responsabilidades e comprometimentos em nível de relações que se dão no cotidiano da escola.

Como instrumento de organização administrativa e pedagógica, o projeto político-pedagógico deve expressar o estágio da consciência da comunidade a que se refere. Sendo, portanto, a busca de uma escola livre e democrática a serviço dos

interesses da maioria da população. Assim, a participação efetiva e ativa dos diferentes segmentos sociais, na tomada de decisões, conscientiza a todos de que são agentes da história que se materializa no cotidiano da escola.

O principal instrumento da administração participativa é o planejamento participativo que pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais. (HORA, 1997, p.51).

Colocar a escola na liderança da atividade educacional significa dar à direção das escolas a liberdade, as condições e os estímulos para tomar iniciativas, zelar pelo funcionamento cotidiano da instituição, buscar apoio e recursos na comunidade. Dessa forma, a gestão da escola passa a ser o resultado da ação de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. A gestão democrática exige uma mudança de mentalidade dos diferentes segmentos da comunidade escolar e implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais. Na gestão democrática e participativa os pais, alunos, professores, funcionários, direção e comunidade assumem sua parte da responsabilidade pelo projeto da escola.

Ao serem capazes de participar ativamente das decisões mais amplas da sociedade, os educadores terão condições de converter a escola no primeiro espaço público do aluno, criando possibilidades desta perceber, viver e atuar, interagindo com as múltiplas relações que perpassam toda a sociedade. O aluno é um cidadão que deve aprender a debater e a construir o espaço político, tendo seus direitos garantidos.

Educação para a cidadania requer uma escola que forme cidadãos aptos a participar da sociedade. Tal concepção supõe um “aluno sujeito” de sua própria formação, com participação ativa na elaboração do conhecimento, e de um educador com compromisso ético-pedagógico com a transformação. A escola que formula e

implementa seu projeto assume uma identidade própria, tornando-se uma escola autônoma, ou seja, uma escola cidadã. Certamente, a formulação do projeto político-pedagógico nas escolas é uma inovação introduzida com o objetivo de descentralizar e democratizar o processo de tomada de decisões e de buscar maiores níveis de participação da comunidade e de comprometimento de todos os seus segmentos com as soluções dos problemas da instituição escolar. A consolidação de relações que integrem, de fato, a escola à comunidade colocará por certo no espaço da sala de aula, educadores e alunos como interlocutores que confrontam saberes diferentes e que, mediatizados pelo conteúdo de ensino, estabelecem relações entre os fatos e relevâncias do mundo objetivo, as organizações do mundo social e as especificidades do seu mundo pessoal. A relação entre gestão pública e escola cidadã requer a construção de um novo espaço intermediado pela participação. É necessário, então, imaginar um novo espaço descentralizado capaz de permitir que os agentes da educação encontrem um lugar de representação de si mesmos, o qual, a partir da sociedade civil, lhes permita constituírem-se em atores sociais reais no debate público da educação. Colocar a escola no centro das preocupações educacionais é, sem dúvida, o paradigma da educação para a cidadania, indispensável à construção de uma sociedade democrática. Portanto, fortalecer e ampliar o espaço da iniciativa da escola é o mesmo que transferir para a unidade escolar parte substancial do poder de decisão, capaz de elaborar e realizar um projeto educativo próprio em benefício dos alunos e com a participação de todos no processo educativo.

Enfim, uma escola autônoma com projeto político-pedagógico próprio e formadora de cidadãos requer ousar o sonho de um futuro possível e viável que estabeleça um novo paradigma da educação para construir coletivamente, a partir das diferenças, da conscientização de suas responsabilidades, e um compromisso ético-pedagógico com uma sociedade mais justa. Constatar a existência desse novo modelo de escola exigido pela sociedade tem sido uma tarefa difícil em função da falta de estratégias e instrumentos para a realização de um trabalho referendado pelo projeto político pedagógico e voltado, especificamente, ao ensino noturno da EJA. Neste sentido, a pesquisa buscou analisar as ações da gestão escolar e a conseqüente reação discente, focalizando sua influência sobre a evasão na EJA, a partir do cenário

de democratização da gestão posto como orientação das práticas gestoras da escola pública brasileira, principalmente no que se refere aos seus parâmetros legais.

4. ESCOLA E COTIDIANO: REALIDADE CONCRETA

Ao se estudar a escola, a primeira consideração que se evidencia é que ela, apesar de questionar sobre vários aspectos, apresenta-se como uma instituição sólida no contexto da sociedade moderna. Indivíduos de todas as classes sociais clamam por ela, exigindo seu crescimento e aprimoramento para cumprir aquilo que ela promete. O empenho pela democratização da escola vem se manifestando tanto por parte daqueles que dela têm sido excluídos quanto por parte de educadores e outros indivíduos que propugnam sua obrigação de oferecer educação formal a todas as crianças e jovens. Esse empenho foi fortalecido nos últimos anos, quando estudos apontaram com clareza a seletividade promovida no interior da escola, atingindo especialmente os alunos provenientes das camadas populares. Tais estudos constataram uma contradição básica dessa escola: a de não cumprir aquilo que promete e, mais especificamente, não cumprir seus objetivos para com um determinado tipo de aluno. Neste sentido e entendendo a escola como uma obra que, não obstante pertencer a uma instituição deve ser construída e transformada pela ação dos sujeitos presentes, pretende-se neste tópico tecer considerações referentes a alguns reflexos da História sobre a realidade da escola pública, como a valorização do tecnicismo e da programação minuciosa do cotidiano escolar institucionalmente orientada, reafirmando com Penin (1995) que: “é no âmbito da análise do cotidiano que se pode melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação”. (p.13).

O cotidiano de cada escola se manifesta através das relações de diferentes ordens entre os diversos elementos que o constituem. Este cotidiano, em que as condições da escola e do ensino, o ambiente escolar, os alunos, os professores, os técnicos e os dirigentes numa interação entre si e com as demais condições estruturais e contextuais do sistema escolar e da sociedade determinam o tipo de educação da população, pode ser bastante distinto daquele apresentado pela retórica dos que

administram e decidem as questões educacionais. Para Marli André, em seu *artigo A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática* (1987), o estudo do cotidiano escolar é necessário para os interessados “em compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar”.

Nas últimas décadas, a escola tem assumido um dos valores da modernidade, a técnica. O tecnicismo tornou-se a tendência pedagógica predominante no cenário educacional, mudando substancialmente a organização escolar e a prática pedagógica dos agentes educacionais. A entrada dos especialistas na escola e a ênfase técnica com que seu trabalho foi orientado na escola pública facilitaram a fragmentação do processo educativo e a prática docente tornou-se burocraticamente organizada em todos os níveis. O cotidiano escolar, assim programado, tanto quanto o cotidiano de modo geral, tenderiam a constituir-se em um sistema com fechamento próprio: produção-consumo-produção. Todavia, o cotidiano não pode definir-se como “subsistema” no interior de um sistema mais vasto. Ao contrário, o cotidiano é a “base” a partir da qual o modo de produção tenta se constituir em sistema por uma programação. Da mesma forma, o cotidiano é a base do Estado e, no caso da escola pública, o cotidiano escolar é a base da instituição estatal sobre o qual esta procura programar a produção. Desta afirmação surge a força do cotidiano e a crença fundamental: ele, como base da produção programada _ trabalho e não trabalho _ e do Estado organizado, impõe o critério de mudança da programação da produção ou da organização do Estado. Vale ressaltar que o cotidiano programado, ou seja, a cotidianidade, instaurada e consolidada no mundo moderno urbano tem se revelado como o império das representações. Nesta perspectiva, diz Penin (1995):

As representações se formam entre o vivido e o concebido, diferenciando-se de ambos. O concebido, por um lado, constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado. Representa, assim, o ideário teórico de uma época. O vivido, por outro lado, é formado tanto pela vivência da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos

Ainda segundo Penin (1995), na modernidade, presencia-se a primazia do saber, do concebido sobre o vivido, através da superação da lógica, do discurso, da representação em geral. Todos os meios são empregados para expulsar o indivíduo, junto com as diferenças.

Estudar as representações de determinados sujeitos permite identificar o nível de conquista ou de submissão que esses sujeitos apresentam diante da intensa programação do cotidiano escolar. Nesta discussão, vale pontuar as três principais dimensões inter-relacionadas que o estudo do cotidiano escolar envolve. Para isso partimos do esquema proposto por Marli André em seu artigo *A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática (1987)*. A primeira dimensão refere-se ao clima institucional que age como mediador entre a práxis social e o que acontece no interior da escola, visto sofrer múltiplas determinações do social mais amplo, mas assumir configurações específicas nas contradições sociais que se materializam no dia-a-dia escolar. Como exemplo disso, têm-se as políticas educacionais, as diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, as pressões exercidas pelos pais etc. que interferem na dinâmica escolar e que se confrontam com todo o movimento social de dentro da instituição. A escola resultará, portanto, desse embate de diversas forças sociais. A segunda se refere à situação pedagógica da sala de aula que se constitui no processo interacional envolvendo mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social. A terceira dimensão alcança a história que cada sujeito manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se coloca, se posiciona, se aliena, se perde ou se recupera ao longo do processo educacional. Percebe-se, então, a importância de se estudar o indivíduo numa dada situação socializadora, isto é, verificar como se concretizam, no seu dia-a-dia escolar, os valores símbolos e significados transmitidos pela escola. O cotidiano escolar aponta para um variado número de papéis assumidos por seus sujeitos, enquanto institucionalmente eles são definidos como “professor”, “aluno”, “diretor”, “supervisor” etc. Entretanto, é sabido também que numa interação efetiva nem sempre o que parece ser, o é

realmente. Há situações de dominação claras e legitimadas, reprodutoras do conjunto de determinações sociais, mas existem também, as vivências subjetivas. Isto quer dizer que ao assumir determinados papéis, os sujeitos podem representar papéis num nível e num outro, podem ser elementos de denúncia e o próprio motor da dialética.

Essas três dimensões vistas como unidade de múltiplas inter-relações possibilitam a compreensão da dinâmica social expressa no cotidiano escolar, num enfoque dialético homem-sociedade nos diversos momentos dessas vivências. Adentrar no cotidiano escolar, fazendo parte dele, porém distanciando-se para refleti-lo melhor, pode significar um caminho possível para se redimensionar a força ideológica da escola, clarificando a ação a ser desempenhada pelos educadores, como sujeitos agentes de socialização.

CAPÍTULO IV - O CAMINHO METODOLÓGICO

1. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo geral consiste em: analisar a relação entre as concepções e as ações da gestão escolar voltadas ao problema da evasão na EJA e as concepções dos discentes sobre as ações implementadas.

São objetivos específicos:

- Verificar as concepções que norteiam a prática administrativa frente à evasão na EJA.
- Identificar as ações dos gestores educacionais diante do problema da evasão na EJA.
- Encontrar formas de a gestão escolar enfrentar o problema da evasão.

2. PROBLEMA

Entre as várias situações que afligem a educação, a evasão tem se apresentado como um grande desafio àqueles que estão envolvidos com o fazer educacional. Assim, a questão que se revelou norteadora da investigação foi: Qual a relação entre as concepções e as ações gestoras sobre a evasão na EJA e de que forma essas ações têm contribuído para superar o problema da evasão?

3. HIPÓTESE

Partiu-se do suposto de que se a concepção dos gestores é de que a evasão advém de um conjunto de fatores relacionados à forma como a escola lida com a EJA, então as ações gestoras devem se voltar para a definição de estratégias que enfrentem o problema da evasão e contribuam para reverter o quadro. Se, pelo contrário atribuem o fenômeno da evasão à decisão dos alunos então não foram definidas ações gestoras para enfrentar o problema, mas apenas para cumprir o processo administrativo mais amplo da escola como um todo.

4. TIPOLOGIA DA PESQUISA

Nessa pesquisa o caminho escolhido para verificação da hipótese levantada foi o da realização de um estudo de caso, em abordagem qualitativa.

Considerou-se a importância do delineamento qualitativo, reafirmando com Triviños (1987) que neste tipo de investigação “o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender”. (p. 121). Dentre as características da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) destacam as seguintes: “A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]. A investigação qualitativa é descritiva [...]. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. (p. 47-49)

Por sua vez o estudo de caso é caracterizado pela análise aprofundada de uma unidade específica e exige um completo suporte teórico que serve de orientação ao pesquisador ao longo da pesquisa, pois a priori, tanto as hipóteses como os questionamentos não aparecem tão claramente estabelecidos, podendo ser alterados durante a evolução da pesquisa (TRIVINOS, 1987). A opção feita pelo estudo de caso está relacionada ao objetivo da pesquisa que buscando analisar a relação entre as concepções e as ações da gestão escolar voltadas ao problema da evasão, permite conhecer melhor o contexto da realidade na qual os alunos da EJA estão inseridos, pois segundo Laville e Dionne (1999) “os conhecimentos sobre as pessoas ou fenômenos humanos conservam sempre características muito pessoais ou particulares, cujos destaques aumentam a compreensão” (p. 155). Ainda para Laville e Dionne (1999) “Tal investigação permitirá fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto”. (p. 55) No estudo de caso, conforme Lüdke & André (1986):

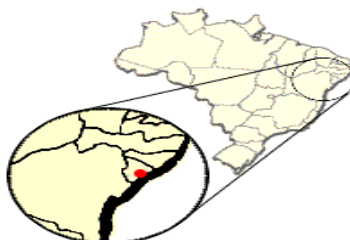
O objeto é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada e o estudo qualitativo se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (p. 18).

Para essas autoras (1986) o estudo de caso apresenta características que orientam a ação de investigação: visa à descoberta; enfatiza a interpretação do contexto; retrata a realidade de forma completa, permitindo que a investigação seja fidedigna.

5. CENÁRIO

Para realização da pesquisa tomou-se como instituição para análise a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Constantino Sanches”, fundada pelo Decreto Municipal nº 013/80 de 11 de março de 1980. A escolha por essa instituição se deve ao fato da mesma estar localizada em região periférica de Aracaju onde predomina uma população de baixa renda. Aracaju é um município brasileiro e capital do estado de Sergipe. Localiza-se no litoral, sendo cortada por rios como o Sergipe e o Poxim. De acordo com o IBGE, a estimativa do número de habitantes na cidade é de aproximadamente 540.000. Somando-se as populações dos municípios que formam a Grande Aracaju, Nossa Senhora do Socorro, Barra dos Coqueiros, Laranjeiras e São Cristóvão, o número passa para algo em torno de 850.000 pessoas.

Figura IV. 1: Localização da cidade de Aracaju



Segundo o IBGE, a Educação em Aracaju apresenta o seguinte quadro:

Quadro IV. 1: Quadro da Educação em Aracaju

Ensino	Alunos matriculados	Professores
Pré-escola	16.443	853
Fundamental	81.285	4.206
Médio	31.685	1.555
Superior	16.729	749

Fonte: IBGE 2006.

Atualmente a escola pesquisada funciona com um total de 1556 alunos sendo que 571 pertencem ao curso noturno cujo atendimento é direcionado à EJA. O quadro a seguir dá uma aproximação a respeito do desempenho da EMEF “Constantino Sanches” no curso noturno, referente à EJA, apresentando o 2º semestre de 2005, e 1º e 2º semestres de 2006.

Quadro IV. 2: Quadro de movimento escolar.

Série		5ª	6ª	7ª	8ª	Total
2005 – 2º Semestre	Matrícula	48	180	82	49	359
	Transferências	01	01	00	00	02
	Abandono	30	101	18	15	164
	Retidos	02	19	06	11	38
	Promovidos	15	59	58	23	155
	% Evasão	62,5	56,1	21,9	30,6	45,6
	% Retenção	4,1	10,5	7,3	22,4	10,5
	% Promoções	31,2	32,7	70,7	46,9	43,1
Série		5ª	6ª	7ª	8ª	Total
2006 – 1º Semestre	Matrícula	90	77	98	82	347
	Transferências	01	00	18	00	19
	Abandono	42	60	36	17	155
	Retidos	11	01	17	30	59
	Promovidos	38	16	27	35	116
	% Evasão	46,6	77,9	63,7	17,0	44,6
	% Retenção	12,2	1,2	17,3	36,5	17,0
	% Promoções	42,2	20,7	27,5	42,6	33,4
Série		5ª	6ª	7ª	8ª	Total
2006 – 2º Semestre	Matrícula	38	70	70	81	259
	Transferências	00	00	01	00	01
	Abandono	19	31	28	31	109
	Retidos	12	22	27	16	77
	Promovidos	07	17	14	34	72
	% Evasão	50,0	44,2	40,0	38,2	42,0
	% Retenção	31,5	31,4	38,5	19,7	29,7
	% Promoções	18,4	24,2	20,0	41,9	27,7

Fonte: Coordenação da escola

O Quadro IV.2 mostra o comportamento dos índices de promoção, reprovação e evasão observados no ensino fundamental 2 da escola em questão, no período compreendido entre o 2º semestre de 2005 e 1º e 2º semestres de 2006. Quando se enfoca a evolução desses índices no conjunto das séries que compõem o segundo ciclo do ensino fundamental, evidencia-se a presença marcante do abandono dos estudos.

6. SUJEITOS

Representando o universo da pesquisa participaram os seguintes atores: coordenadores geral, pedagógico e administrativo, suporte pedagógico¹, professores, alunos regulares e alunos evadidos. Utilizou-se a amostra não-aleatória em que a observação ocorreu em duas turmas, uma 5ª e uma 8ª série do ensino noturno da EJA. O estudo foi realizado com oito alunos regulares o que representa 20% do total dos discentes das turmas participantes da pesquisa e seis alunos evadidos das referidas turmas, dois professores de cada série escolhida; além dos coordenadores geral, pedagógico e administrativo e do suporte pedagógico em número de um do turno estudado. Para localizar os alunos evadidos efetuou-se um levantamento através do sistema de controle da instituição, com a finalidade de obter informações referentes às suas residências. As entrevistas foram feitas em local definido pelos entrevistados.

Por razões éticas de pesquisa, usaram-se nomes fictícios para identificar a escola, como também na referência aos educadores e alunos, sujeitos da pesquisa. O Quadro IV. 3 relaciona os sujeitos, segmentos da investigação.

¹ Especialista em Educação

Quadro IV. 3: Relação Segmentos / Educadores e Alunos

Relação Segmentos / Educadores e Alunos	
SEGMENTOS (Atores)	EDUCADORES E ALUNOS (EJA)
Gestores	Dalva
	Mara
	Nadja
Suporte Pedagógico	Tone
Professores	Amália
	Dolores
	Lourdes
	Maria Augusta
Alunos Regulares	A.A.
	E.F.
	E.S.
	F.S.
	J.C.
	J.S.
	M.A.
	P.S.
Alunos Evadidos	E.R.
	J.G.
	M.J.
	M.M.
	R.S.
	S.R.

Fonte: A pesquisadora 2006

7. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Referindo-se a instrumentos de coleta de dados, Triviños (1987) afirma que por ser uma pesquisa qualitativa, o investigador deve utilizar-se de métodos e técnicas como questionários, entrevistas e método de análise de conteúdo, que são instrumentos decisivos para obter os resultados desejados pelo investigador. Partindo das considerações de Triviños, os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: questionário, entrevista semi-estruturada, observações através de visitas aos vários

setores da escola, acompanhamento de aulas, reunião com pais, festas, bem como análise documental a qual ocorreu mediante a consulta de instrumentos, tais como: relatório de matrícula inicial e final dos anos 2004, 2005 e 2006, fichas de rendimento e frequência, regimento escolar e o projeto político pedagógico.

O estudo constituiu-se de três etapas:

1ª etapa – Contatos iniciais – apresentação dos objetivos da pesquisa à equipe gestora da escola como também solicitação de permissão e apoio para desenvolver o trabalho.

2ª etapa – Coleta de dados – refere-se “a todo tipo de informações que o pesquisador reúne e analisa para estudar determinado fenômeno social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 141). Nesse sentido, os dados foram obtidos através dos seguintes procedimentos:

- Levantamento de documentos que forneceram informações referentes aos aspectos: social, técnico, econômico, físico e organizacional da escola selecionada. Os documentos entre outros foram: leis, decretos, deliberações, resoluções, e relatórios.
- Aplicação de questionário visando identificar, principalmente, a situação funcional dos educadores.
- Acompanhamento de algumas aulas, reuniões com pais, festas, etc., a fim de validar as respostas dos sujeitos às questões formuladas na entrevista, com a prática diária.
- Registro das observações e falas durante e após as reuniões pedagógicas, conselhos de classes e conversas informais com os sujeitos. A observação, como um dos métodos de coleta de dados de pesquisa qualitativa, permite ao pesquisador uma maior proximidade com o fenômeno investigado e apreensão das “perspectivas dos sujeitos”, entendidas enquanto possibilidades de captar concepções e significados que os mesmos atribuem às suas ações (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Na realização de entrevista semi-estruturada buscou-se o uso de perguntas abertas para garantir uma maior liberdade de expressão, possibilitando assim a obtenção de informações relacionadas aos objetivos e hipótese apresentados neste

estudo. Os questionamentos utilizados foram formulados através de um roteiro prévio de perguntas que aconteceu em um contexto de entrevistas individuais, efetivadas pelo pesquisador. A média de duração de cada entrevista foi de 30 a 40 minutos. A população entrevistada constituiu-se de: coordenadores, suporte pedagógico, professores, alunos evadidos e alunos regulares.

3ª etapa – análise de dados

Por ser um estudo de caso, utilizou-se da análise documental, quando se tratou de documentos institucionais e legais, e de análise de conteúdo, quando se referiu a respostas das questões propostas no questionário e na entrevista. A técnica de análise de conteúdo nesta pesquisa baseia-se em Bardin (1977), que a divide em três fases: pré-análise, descrição analítica e a interpretação inferencial. A pré-análise “é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 95).

Tomando como base esses critérios, organizou-se na primeira fase, o material destinado à análise, transcrevendo as entrevistas e adicionando comentários às observações. Na segunda fase, descrição analítica, o material coletado foi submetido a um estudo aprofundado. Os dados ao serem interpretados contaram com as informações contidas no questionário, nas transcrições das entrevistas gravadas e nas observações realizadas. A codificação e a categorização foram procedimentos básicos nesta fase do estudo. A última fase refere-se à interpretação inferencial que segundo Bardin (1977): significa que “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (p. 100). Assim, procurou-se refletir sobre todas as informações coletadas, tentando desvelar conteúdos subjacentes aos que os sujeitos manifestaram, tanto ao responderem aos questionários e às entrevistas, como também nas observações realizadas.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.

1. LINHA DOCUMENTAL: O INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA - QUESTÕES A ELUCIDAR

A constatação da pouca probabilidade do Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que isso seja compelido pela sociedade civil, aponta para a necessidade de a comunidade, principalmente o aluno, participar efetivamente da gestão da escola. Sem a ação da sociedade civil enquanto sujeito social tal democratização jamais terá consistência se for apenas “delegada” pelos que representam o poder do Estado. Portanto, é preciso buscar, no funcionamento e organização da escola pública, as perspectivas de uma participação direta da comunidade nas decisões da escola, objetivando implementar ações que possam levar à superação dos problemas, particularmente no que se refere à evasão na Educação de Jovens e Adultos. Assim, o que se pretende neste texto é discutir sobre as possibilidades de enfrentamento do problema da evasão na EJA, a partir da consideração dos seguintes condicionantes internos da participação na escola: 1) a estrutura organizacional da escola; 2) os mecanismos de ação coletiva; 3) o processo ensino-aprendizagem.

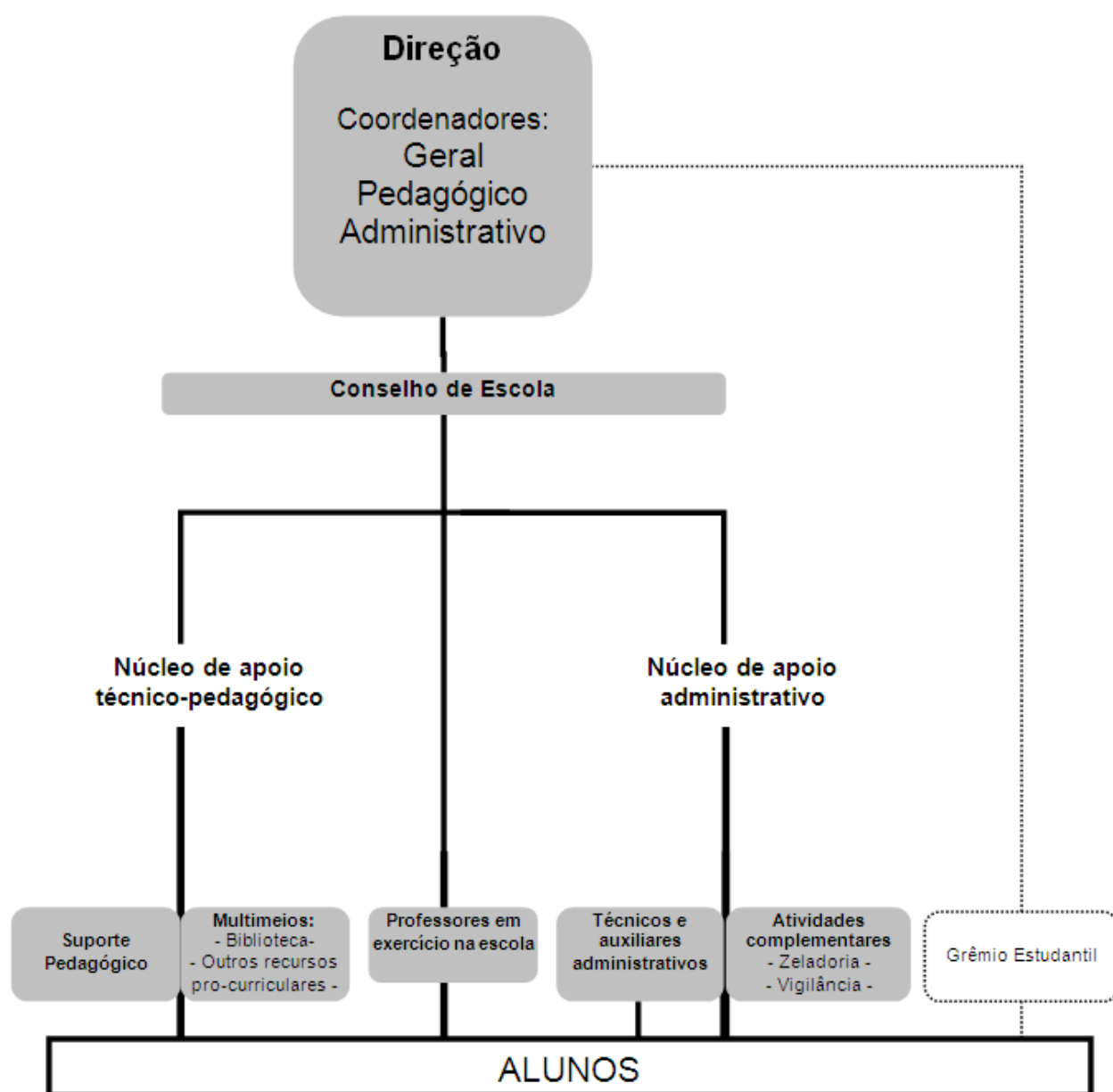
1.1. A estrutura organizacional da escola

Para elucidar as relações que se dão no interior da unidade escolar e explicitar os mecanismos que facilitam ou entravam a participação, é necessário apresentar, ainda que em largos traços, a estrutura da escola prevista na legislação específica. Para isso, será utilizado basicamente o *Regimento* da escola pesquisada.

A *figura V.1* dá uma aproximação da maneira como se organiza formalmente a escola pública municipal da cidade de Aracaju.

São previstos seis grupos de atividades como componentes da estrutura formal da escola: 1) Direção; 2) Suporte Pedagógico; 3) Corpo Docente; 4) Corpo Discente; 5) Serviço de Apoio Administrativo; 6) Conselho Escolar. (Art. 8º)

Figura V. 1: Estrutura funcional da escola municipal de ensino fundamental da cidade de Aracaju.



A *Direção* é composta por: coordenadores geral, administrativo e pedagógico _ escolhidos através da eleição direta por todos os segmentos da escola: alunos, pais, professores e funcionários. De acordo com a Lei Municipal n. 3.075 de 30 de dezembro de 2002, o período de gestão dos coordenadores corresponde a mandato de 02 (dois) anos, sendo permitida uma reeleição. O *Coordenador Geral* é responsável pelas atividades relativas à organização de pessoal, organização do espaço físico, integração dos segmentos da unidade escolar e desta com a comunidade. Cabe ao *Coordenador Pedagógico* o papel de coordenar as atividades relacionadas aos aspectos de organização do trabalho do professor e dos alunos e viabilizar a elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico da unidade escolar. O *Coordenador Administrativo* exerce a função de coordenar as atividades relativas aos servidores gerais da unidade escolar (merenda, limpeza e preservação do patrimônio) e o setor escritural da unidade escolar. O *Suporte Pedagógico* é um segmento técnico-pedagógico cuja atuação está voltada para a defesa dos educandos e inspirada nas finalidades e objetivos da Educação Pública Municipal. O *Suporte Pedagógico* deve ser integrado por professores e especialistas em educação do Quadro do Magistério Municipal e lotados na Unidade e Núcleos Pedagógicos. Além das demais atribuições consignadas em lei e considerando os princípios psicopedagógicos, a realidade sócio-econômica da clientela escolar e as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação.

As funções dos componentes da estrutura funcional da escola, na íntegra, de acordo com o Regimento Escolar, estão listadas no Apêndice D deste trabalho, assim apresentados: coordenador geral (art. 11), coordenador pedagógico (art. 12), coordenador administrativo (art. 13), suporte pedagógico (art. 16).

O *Corpo Docente* é composto por todos os professores com exercício na unidade escolar. Além da regência de classe e atividades correlatas, os professores têm atribuições previstas no Regimento que dizem respeito à participação no processo de planejamento e execução, acompanhamento e avaliação anual do Projeto Político Pedagógico e do Plano Anual da escola (Art. 23). O *Corpo Discente* é constituído por alunos matriculados regularmente na unidade escolar. Conforme o Regimento, Artigo

25, são direitos do pessoal discente: I. Organizar e participar de grêmios estudantis com finalidade educativa podendo votar e ser votado, obedecendo às normas em conformidade com o regimento da Unidade de Ensino; II. Recorrer às autoridades escolares quando julgar prejudicados seus direitos; III. Ser tratado com urbanidade e respeito por todo o pessoal da escola; IV. Merecer assistência educacional de acordo com suas necessidades e com as possibilidades da escola; V. Ter acesso a todos os recursos pedagógicos disponíveis na escola; VI. Ser considerado e valorizado em sua individualidade sem comparação nem preferência; VII. Ter todas as aulas com professores comprometidos com o seu desempenho.

O *Serviço de Apoio Administrativo* engloba o conjunto de funções destinadas a oferecer suporte operacional às atividades-fim da escola e é composto por: Serviços Gerais e Técnico Administrativo. Cabe ao pessoal Técnico Administrativo desempenhar funções burocráticas sob a orientação da coordenação. Os Serviços Gerais compreendem a Zeladoria e a Vigilância. As atribuições da Zeladoria dizem respeito à manutenção, conservação, vigilância e guarda das dependências, instalações e equipamentos da escola, além da execução de serviços de copa e de limpeza. Compete à merendeira escolar trabalhar na cozinha mantendo a higiene no preparo dos alimentos, bem como a limpeza e a conservação de toda a cozinha e seus equipamentos. Aos vigilantes cabe preservar o patrimônio público durante seu expediente de trabalho (Art. 32). O *Conselho Escolar* é um órgão máximo da Unidade Escolar, possuindo poderes consultivo, deliberativo e fiscalizador sobre assuntos financeiros e pedagógicos, observados os princípios legais e as normas do Sistema de Ensino, constituído nos termos da Lei Nº 3.074 de 30 de dezembro de 2002, pela coordenação da Unidade Escolar e por representantes dos segmentos da comunidade escolar. O mandato dos membros do Conselho Escolar tem duração de dois anos, sendo permitida a reeleição por apenas uma vez. O *Conselho Escolar* é constituído de forma paritária por representantes dos servidores (professores, especialistas e funcionários) e da família (pais e alunos), na seguinte composição: alunos com idade igual ou superior a 14 anos; pais ou responsáveis legais; servidor público ocupante do cargo do magistério (professor ou especialista); servidor público ocupante do quadro da administração geral; e o coordenador geral da escola, como membro nato. As

atribuições do Conselho escolar estão relacionadas no Apêndice D, no que se refere ao artigo 43.

Ainda conforme o Regimento, a programação do processo de escolarização deve ser feita por meio do Projeto Anual da escola em consonância com o Projeto Político Pedagógico. O Projeto Anual é um documento elaborado por professores, Suporte Pedagógico, Coordenação, e submetido à aprovação do Conselho Escolar. (Art. 55) Do Plano Anual deve constar, no mínimo, o diagnóstico da realidade escolar, incluindo a descrição e avaliação das características da comunidade e da clientela escolar, bem como dos recursos disponíveis; os objetivos e metas da escola; a definição da organização da escola, levando em conta a distribuição dos alunos por turma, carga horária, distribuição das matérias por série e critérios de avaliação; e, finalmente, a programação de todas as modalidades de atividades no interior da instituição escolar.

Frente ao exposto e considerando a realidade prática da escola pesquisada pode-se dizer que parte significativa das colocações revela grande distância do que se tem implementado. O funcionamento do Conselho Escolar no que se refere aos interesses voltados à EJA é insatisfatório. Entretanto, constatou-se algo que se aproxima do modelo prescrito pelo Regimento: a forma hierarquizada de se distribuir a autoridade. Em termos das pessoas e das funções que lhes correspondem, observa-se, no topo, a coordenadora geral, como autoridade máxima, secundada pelas coordenadoras pedagógica e administrativa, que a substituem no horário de ausência da mesma; nos níveis intermediários, os professores, os funcionários do setor técnico administrativo e os demais funcionários que, mais ou menos nesta ordem, detêm ainda uma grande autoridade sobre o nível inferior; finalmente, os alunos, a quem, na maioria das vezes, só cabe obedecer.

1.2. Os mecanismos de ação coletiva

Outro importante condicionante interno da participação na escola é a implementação de mecanismos de ação coletiva. No presente item objetiva-se

examinar a presença – ou ausência – e o funcionamento dos seguintes mecanismos mencionados no regimento: Conselho de Escola e Grêmio estudantil.

O Conselho de Escola é parte integrante da própria estrutura organizacional da escola e deve promover a integração entre as várias categorias que compõem o processo educativo, viabilizando uma prática democrática na comunidade escolar, em busca de soluções para os problemas cotidianos da escola e da educação pública. Conforme a lei Nº 3.074 de 30 de dezembro de 2002 que cria os Conselhos Escolares nas escolas municipais de Aracaju, "todos os segmentos existentes na comunidade escolar deverão estar representados no Conselho Escolar, assegurada a proporcionalidade de 50% para o conjunto dos segmentos dos pais e alunos e 50% para o conjunto dos segmentos do magistério e servidores administrativos". (Art. 8º) Assim como os representantes dos segmentos da comunidade escolar e seus suplentes serão escolhidos por seus pares em eleição realizada nas escolas, através de votação direta e secreta (Art.14). A referida lei ainda estabelece que o Conselho Escolar deva reunir-se ordinariamente a cada 02 (dois) meses e, extraordinariamente, quando for necessário, através de convocação de seu presidente, por solicitação da Coordenação da Unidade Escolar ou por requerimento da metade mais (1) de seus membros (Art. 9º). Vale ressaltar que nas reuniões do Conselho podem ser debatidos todos os assuntos pedagógicos, administrativos e financeiros. Na área administrativa, podem alcançar definição os aspectos referentes à reforma e utilização do prédio, uso de equipamentos e mobiliário e material escolar, distribuição de pessoal. Na área financeira, sobre a utilização dos recursos transferidos pelo governo federal e municipal. Na área pedagógica, sobre o currículo, calendário escolar, organização das turmas, atendimento à demanda, eventos culturais e a relação da escola com a família e comunidade.

Na EMEF "Constantino Sanches" o Conselho de Escola é composto por 25 membros: a coordenadora geral, 6 professores, 6 funcionários, 6 pais e 6 alunos. Segundo a coordenadora pedagógica Mara, o processo eletivo dos representantes dos alunos começa com uma das coordenadoras passando de sala em sala, perguntando quem quer candidatar-se. Após um período de preparação por parte dos candidatos, acontece a eleição, por meio de voto secreto. A coordenadora Mara também salientou

sobre a dificuldade de conseguir candidatos para participarem da eleição do Conselho, o que resulta na ausência de disputa no preenchimento das vagas. O número insuficiente de pais, professores e funcionários que estejam disponíveis para integrar o CE faz com que algumas pessoas permaneçam por vários mandatos. Se compor o quadro de representantes da comunidade escolar no Conselho já é difícil, podem-se imaginar as dificuldades para que os eleitos compareçam às reuniões. Segundo a coordenadora Mara, as reuniões são amplamente convocadas, mas, mesmo assim, nem todos os membros comparecem. É importante ressaltar que o pouco conhecimento ou a completa ignorância a respeito da existência do CE por parte de alguns entrevistados é um dos motivos que leva a acreditar numa presença pouco marcante desse mecanismo na EMEF “Constantino Sanches”, principalmente no que se refere ao período noturno. Embora nem todos da comunidade escolar estejam cientes do funcionamento do CE e a participação de pais e alunos nas decisões da instituição não se faça da forma intensa que muitos poderiam esperar, o fato de ser aí o local onde se tomam ou se ratificam decisões de importância para o funcionamento da unidade escolar deve fazer com que este órgão se torne a instância na qual se explicitam e procuram resolver importantes contradições da vida escolar.

Como já se mencionou o Grêmio Estudantil considerado outro mecanismo de ação coletiva é uma entidade autônoma que representa os interesses dos educandos tendo finalidades educacionais, civis, desportivas e sociais. De acordo com o Artigo 51 § 1º do regimento da escola pesquisada “a organização, o funcionamento e as atividades do Grêmio Estudantil serão estabelecidos no seu estatuto, a ser aprovado em Assembléia Geral do Corpo Discente convocada para esse fim”. O mesmo Artigo, em seu § 2º, estabelece que a aprovação do estatuto, bem como a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil será realizada pelo voto direto dos alunos, observadas no que couberem, as normas da legislação. Constam ainda nesse artigo as normatizações: § 3º - Só poderão concorrer à diretoria do Grêmio Estudantil os alunos que freqüentarem regularmente às aulas e estiverem com seu rendimento – notas – compatível com o número de avaliações que a escola promove durante o período letivo; e § 4º - Não poderá concorrer à diretoria do Grêmio Estudantil o aluno repetente na mesma série por mais de dois anos consecutivos.

Na EMEF “Constantino Sanches” não há Grêmio Estudantil em funcionamento. Em conversa com alunos da 8ª série noturna da EJA, estes foram unânimes em afirmar a inexistência do órgão e de qualquer movimento recente no sentido de instalá-lo. Todavia esta última afirmação não coincide com as informações prestadas pela Coordenadora Pedagógica, que disse ter percebido uma iniciativa em termos de organização dos alunos, acrescentando, que a tentativa de implantar o Grêmio não prosseguiu por apresentar-se muito restrita e em desacordo com as normatizações do regimento já que um dos concorrentes à direção do Grêmio permanece na mesma série por mais de dois anos consecutivos (Art. 51 § 4º) e tem manifestado idéias contrárias às concepções da comunidade escolar. A fala da coordenadora Mara parece revelar não apenas a prevenção com relação às intenções dos estudantes, mas também as restrições que põe à efetiva participação dos alunos na escola. Ou seja, participar pode, mas desde que seja apenas da execução, como auxiliar da escola. Entende-se que, em meio a tanta reclamação contra a não participação das pessoas na escola, essa tendência dos alunos deveria ser pensada melhor e não repelida sob a alegação de que os estudantes utilizarão o Grêmio para contestação.

1.3. O processo ensino-aprendizagem

Recurso privilegiado para se avaliarem importantes aspectos da participação dos usuários na vida escolar pode ser constituído através do exame dos fatos e das relações que são verificadas no contexto da transmissão do saber. É nesse contexto que se revela com maior nitidez o embate entre a “cultura” adotada e transmitida pela escola e a que é trazida pelo aluno. Neste texto, busca-se refletir sobre algumas variáveis voltadas ao processo ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo e programa de ensino direcionado à EJA. Parece consenso que possibilitar o acesso ao conhecimento acumulado é uma das funções prioritárias da escola, no sentido de habilitar e preparar o indivíduo para atuar em seu meio social. Resta, no entanto, discutir que conhecimento deve ser transmitido, quem realizará essa escolha e como se dará esse processo.

Conhecimento, neste contexto, não se restringe ao saber acumulado pelos setores dominantes, o qual tem sido utilizado apenas em seu benefício. Conhecimento, aqui, se refere ao saber acumulado por toda a sociedade e que possa ser útil a todos os indivíduos e em benefício das classes sociais, principalmente daquelas historicamente marginalizadas. Portanto, a escolha desse conhecimento deve ocorrer de forma democrática, não se restringindo apenas, às decisões dos técnicos de gabinete. Assim, decidir quais devem ser os objetivos do ensino é uma questão que exige, num nível amplo, a participação de vários setores sociais e, em nível específico, dos profissionais que atuam na escola. Deve-se ressaltar que tais decisões não são de caráter técnico-científico, ou seja, decidir sobre objetivos de ensino significa tomar decisões de natureza ideológica; depende, portanto, da visão de homem e de mundo que se tem. Por outro lado, a visão de escola, aqui subjacente, não implica apenas na transmissão de conhecimento voltado para a formação intelectual do homem. Considera-se que a escola também desempenha a função de transmissão de valores, ou seja, ela transmite uma ideologia, seja através dos conteúdos escolhidos, seja através das práticas desenvolvidas. Nesta perspectiva, não há uma ação educacional ideologicamente neutra.

De certo modo, pode-se colocar a questão nos seguintes termos: ou a escola visa formar o indivíduo no sentido da manutenção do status quo, ou no sentido de torná-lo um agente de transformação. Tem-se defendido que o ensino fundamental direcionado à EJA, bem como toda a educação, deve visar à formação do indivíduo crítico, transformador, solidário, criador, enfim, do homem consciente de seu papel no processo de construção da história e de uma sociedade mais justa. Assim, não basta reconhecer a função da transmissão de conhecimento; faz-se necessário que os educadores estejam conscientes e assumam o seu papel de agentes de transmissão de valores, refletindo constantemente sobre essa ação. Nesta direção, Libâneo (1994) escreveu:

O processo de ensino, ao mesmo tempo em que realiza as tarefas da instrução de crianças e jovens, é um processo de educação. No desempenho da sua profissão, o professor deve ter em mente a formação de personalidade dos alunos, não somente no aspecto intelectual, como também nos aspectos moral, afetivo e físico. Como

resultado do trabalho escolar, os alunos vão formando o senso de observação, a capacidade de exame objetivo e crítico de fatos e fenômenos da natureza e das relações sociais, habilidades de expressão verbal e escrita etc.; vão desenvolvendo o senso de responsabilidade, a firmeza de caráter, a dedicação aos estudos, o sentimento de solidariedade e do bem coletivo, a força de vontade etc. A unidade instrução-educação se reflete, assim, na formação de atitudes e convicções frente à realidade, no transcorrer do processo de ensino. (p. 99)

Outra vez, torna-se claro que o papel da escola e do educador é fundamentalmente político, podendo colaborar com todo processo de transformações sociais. Assumir, pois, que a função da escola é exclusivamente transmitir conhecimento, significa negar essa segunda função que a escola sempre exerceu e exercerá, qual seja, a transmissão de valores, processo esse que historicamente sempre esteve sob o controle dos setores dominantes da sociedade. Entende-se que uma das formas de se enfrentar essa imposição é através da ação concreta e organizada dos educadores na escola, direcionando o processo educacional em função dos amplos interesses sociais e não das minorias. Nesse sentido, a ação imediata que cabe aos educadores será a de criar, descobrir e propor novas formas viáveis e efetivas ao nível das variáveis intra-escolares que mantêm o fracasso escolar.

Libâneo (1994) quando fala da didática e da democratização do ensino, aborda claramente sobre o fracasso escolar que precisa ser derrotado, e para tanto, há necessidade do compromisso social e ético dos professores. Refere-se ainda a métodos de ensino, fazendo a relação entre objetivo-conteúdo-método. Posiciona o professor sobre a importância da metodologia a ser utilizada com compromisso para um ensino mais promissor. Vale ressaltar que por metodologia ativa se entende o espaço no qual o aluno é protagonista e o professor um facilitador da aprendizagem. A relação de comunicação é, portanto, recíproca entre professores e alunos. É importante que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, o que implica em ação ou reflexão sobre a informação. Para Libâneo (1994),

o ensino contribui para a superação do fracasso escolar se os objetivos e conteúdos são acessíveis, socialmente significativos e assumidos pelos alunos, isto é, capazes de suscitar sua atividade e suas capacidades mentais, seu raciocínio, para que assimilem consciente e ativamente os conhecimentos. Em outras palavras: o trabalho docente consiste em compatibilizar conteúdos e métodos com o nível de conhecimentos, experiências, desenvolvimento mental dos alunos. (p.43).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que um dos principais instrumentos utilizados pela escola para a consecução dos seus objetivos é o currículo. Segundo a visão tradicional, delineada a partir da escola medieval, currículo é entendido como o conjunto das disciplinas logicamente organizadas, em função de objetivos gerais. Embora tradicional, ainda é marcante tal concepção nos dias atuais. Todavia, modernamente, pode-se pensar currículo como o somatório de experiências vivenciadas pelo aluno, as quais devem ser planejadas e organizadas pela instituição. Note-se que há várias implicações nesta definição: está subjacente que é na relação com o mundo que ocorre a aprendizagem _ a experiência se dá na relação concreta indivíduo x meio _ numa instituição educacional, as experiências relevantes não se restringem à sala de aula nem às disciplinas acadêmicas, sendo que o currículo deve abranger todos os aspectos: pressupõe uma participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem. Contudo, em ambas as concepções de currículo, há uma questão central que deve ser explicitada, ou seja, planejar currículo não é basicamente uma questão técnico-pedagógica; planejar currículo significa tomar decisões de natureza ideológica. Dizendo de outra maneira, decisões sobre objetivos e conteúdos curriculares a serem desenvolvidos são sempre reflexos de concepções de homem e de mundo dos indivíduos ou instituições que estão planejando o respectivo currículo, em todos os níveis, desde a pré-escola até a universidade.

Alguns autores têm sugerido que se deva recorrer a fontes auxiliares ao se planejarem os objetivos curriculares. As principais fontes seriam a população dos alunos a serem atendidos, o meio social no qual eles vivem e a opinião dos especialistas nas áreas envolvidas pelos respectivos currículos. Mas, mesmo nesses casos, a questão ideológica continua presente, pois os objetivos não são derivados diretamente dessas fontes: os dados de realidade passam pelo filtro ideológico de

quem está observando e analisando essa realidade. Por exemplo, é comum afirmar que o ensino deve atender às necessidades da população abrangida. Mas quais são essas necessidades? Indivíduos com diferentes concepções ideológicas poderão identificar diferentes necessidades em relação a uma mesma população, elaborando, portanto, diferentes objetivos curriculares. A mesma questão se coloca quando se analisam o meio social do aluno e os especialistas nas diversas áreas de conhecimento.

De todas essas idéias sobre currículo, algumas conclusões para o educador já podem ser tiradas. Talvez, a mais importante seja o reconhecimento de que toda proposta educacional consistente deve partir da explicitação dos valores subjacentes à mesma. Perguntas como “Que tipo de sociedade queremos construir?”, “Qual a relevância dos conteúdos propostos para a vida dos alunos” são questões que devem estar sendo constantemente discutidas pelo grupo de uma escola. E, nesse processo, o que se deve identificar, inicialmente, não são os pontos de atrito, visto que a pluralidade ideológica é uma constante em toda a sociedade civil e, portanto, também na escola. O bom senso indica que a melhor estratégia é tentar identificar os pontos comuns que servirão de unidade para o grupo e como ponto de partida para o trabalho educacional. Com isso, criam-se condições mais favoráveis para que as divergências possam ser posteriormente trabalhadas. Outra conclusão importante é que essa ação não pode ser desenvolvida individualmente, uma vez que a ação educacional é um processo fundamental coletivo e como tal deve ser organizado, apesar de todas as dificuldades. O problema para o professor não pode ser colocado em termos do que ele vai fazer especificamente com seus alunos; a questão inicial é qual deve ser a proposta educacional da escola, da qual ele é parte integrante e um dos construtores ativos. Isto direciona a uma última questão: a estrutura e funcionamento da instituição escolar devem prever espaço concreto para que esse processo se desenvolva. É fundamental que os educadores tenham a possibilidade de sempre estarem discutindo seus objetivos, conteúdos e práticas educacionais, num processo dialético permanente entre ação e reflexão. Dessa forma, a estrutura deve ser planejada de modo a facilitar a organização dos educadores na própria escola. Mesmo porque, essa parece ser a única maneira coerente de se repensar a escola. Planejamento de currículo não é algo que se faz uma vez só; currículo é um instrumento que deve estar constantemente em

construção, através desse processo sistemático de revisão e planejamento por parte dos educadores na escola.

Nestes aspectos, deve-se compreender e concordar com Masetto (1998), em *Didática: a aula como centro*, que busca o significado da Didática com a reflexão da atividade docente; que aborda a escola e o desenvolvimento dos alunos, dando ênfase ao seu crescimento como ser humano e social; que direciona a sala de aula como espaço privilegiado, onde se processa o desempenho dos alunos, mas nem sempre coerentes as idéias com a ação realizada; que o processo de ensino-aprendizagem deve compreender a prática docente, encerrando uma visão de mundo, de sociedade, de cultura e de educação; que a aprendizagem se dê de forma significativa dentro e fora da escola, conforme interesses dos alunos; que o planejamento docente funcione como instrumento de uma ação educativa e coerente na escola, espaço de inter-relações com direção, equipe técnico-pedagógica, pais, professores e comunidade.

Abordagens referentes ao desenvolvimento do processo-aprendizagem na escola em questão apresentar-se-ão no tópico a seguir – categoria: Percepções levantadas sobre o contexto da EJA.

2. LINHA DAS VERBALIZAÇÕES

2.1. Construindo as categorias de análise

Questionário (Apêndice A)

No Quadro V.1, pode-se visualizar a categorização dos informantes através dos seguintes critérios: o sexo, a idade, anos de serviço na EJA, a situação profissional (efetivos ou contratados), a jornada de trabalho semanal, a formação básica e outras adquiridas após a habilitação profissional (formação continuada).

Quadro V. 1: Quadro de categorização dos educadores de jovens e adultos da EMEF “Constantino Sanches”.

Educadores	Sexo	Idade	Anos de serviço	Situação Profissional	Formação
<u>Gestores</u>					
DALVA	F	40-49	08	Efetiva++	PG
MARA	F	40-49	08	Efetiva++	PG
NADJA	F	+50	07	Efetiva+	PG
<u>Suporte Pedagógico</u>					
TONE	M	+50	08	Efetivo++	PG
<u>Professores</u>					
AMÁLIA	F	40-49	06	Efetiva++	G
DOLORES	F	40-49	02	Efetiva++	PG
LOURDES	F	40-49	06	Efetiva++	PG
MARIA AUGUSTA	F	40-49	08	Efetiva++	PG

FONTE: A Pesquisadora /2006

Legenda

G → Graduação

PG → Pós-Graduação

+ → jornada de trabalho de 40 horas semanais

+ + → jornada de trabalho de 60 horas semanais

Da leitura do quadro foi possível verificar que: a maioria dos educadores entrevistados é do sexo feminino, sendo apenas um masculino; a faixa etária predominante dos informantes está entre quarenta e quarenta e nove anos de idade; uma das educadoras atua na EJA há dois anos, os demais, têm tempo de serviço que varia de seis a oito anos. Foi possível também verificar que todos são efetivos, embora existam casos de contrato, isto ocorre quando há necessidade de substituição. Quanto à formação dos educadores entrevistados, somente um não possui o curso de pós-graduação. Nenhum dos informantes declarou ter uma formação específica para trabalhar com jovens e adultos. Notou-se também que apenas um dos informantes tem uma jornada semanal de quarenta horas, enquanto que os demais trabalham por

semana, sessenta horas letivas. Esta carga horária excessiva é decorrente da má remuneração dos professores que, no caso das educadoras, ainda somam a essas atividades profissionais as tarefas domésticas. A jornada diária é em torno de 15 a 17 horas, iniciando às 6 horas da manhã e terminando às 23 horas. Esses elementos são alguns indicadores das condições precárias da maioria dos educadores brasileiros, que, nos últimos anos vêm perdendo sistematicamente o poder aquisitivo levando-os a ampliar a jornada de trabalho de tal forma a interferir na qualidade de vida e, conseqüentemente, na qualidade do trabalho. Ainda se pôde observar a dedicação das educadoras, embora, sufocadas em suas tarefas diárias, atacadas pela rotina e a estressante jornada de trabalho, num processo que não abriga nem tempo, nem espaço para reflexões que às levem à construção de práticas autônomas, à capacidade de dizer não ao processo de reprodução e de exercícios acríticos que têm perpassado suas práticas no cotidiano da escola.

Entrevistas (Apêndice B)

O “corpus da análise” foi constituído pelas informações obtidas através da realização das entrevistas. Após uma profunda leitura procedeu-se ao processo de codificação, o qual permitiu levantar algumas hipóteses de categorização. O **processo de categorização** implicou agrupar o material idêntico, decorrendo as categorias em função do significado dos indicadores, num processo constante de definição, redefinição e comparação, fazendo com que sua **validade** fosse assegurada por critérios de homogeneidade, coerência, exclusividade recíproca e exaustividade. A partir desse momento, as unidades de registro são baseadas nas respostas originais dos entrevistados, que foram coletadas através das entrevistas semi-estruturadas, permitindo criar através delas grupos de categorias e subcategorias assim distribuídas:

Quadro V. 2: Quadro de categorias, subcategorias e sujeitos da entrevista.

CATEGORIZAÇÃO		
Categorias	Subcategorias	Sujeitos
A. Percepções levantadas sobre o contexto da EJA.	A1. Organização e qualidade	Educadores e alunos
	A2. Responsabilidade pelo alto índice de evasão	
	A3. Pontos positivos	Educadores
	A4. Pontos negativos	
	A5. Aperfeiçoamento profissional	
	A6. Causa de abandono do curso	Alunos evadidos
	A7. Ensino aprendizagem vinculado à vivência do aluno	Educadores e alunos
B. Perspectivas para o cotidiano do trabalho voltado à EJA	B1. Motivações	Educadores
	B2. Expectativas	
C. Expectativas quanto à correspondência entre os objetivos propostos e as necessidades acadêmicas	C1. Promoção de ações para combater a evasão	Educadores e alunos
	C2. Previsão no plano pedagógico anual de práticas contextualizadas	Educadores

Fonte: A pesquisadora/2006

2.2. Os dados e seus significados

A. As percepções levantadas sobre o contexto da EJA

Esta categoria constitui-se a partir de todos os excertos de discurso que, se pensa, serem relacionados com o modo como os entrevistados avaliam o trabalho voltado à Educação de Jovens e Adultos.

A.1 Organização e qualidade

• EDUCADORES E ALUNOS

A princípio buscou-se, através das verbalizações dos educadores e alunos, perceber a avaliação que os mesmos fazem em relação ao processo de ensino na EJA,

no que se refere à organização e qualidade. Alguns dos entrevistados se mostraram um pouco inseguros quanto a esses questionamentos, pensavam bastante para respondê-los. Traduzidas em expressões como:

“Deficiente, é necessário que o governo junto com a sociedade adote metodologia de ensino que estimulem o aluno.” (NADJA - coordenadora administrativa - gestora)

“Deficiente, pois não se tem uma política definida com relação a essa modalidade de ensino.” (MARA - coordenadora pedagógica - gestora)

“Nossos professores são preparados, mas é necessário um preparo diferenciado para esse tipo de ensino, um trabalho mais direcionado ao ensino-aprendizagem.” (DALVA - coordenadora geral - gestora)

“O ensino noturno sempre teve qualidade inferior ao ensino diurno. No tocante ao EJA, a situação piorou, visto que o tempo de aprendizado reduziu-se a metade.” (DOLORES - professora)

“A organização eu achava boa, porque se o aluno chegasse atrasado não podia entrar e também se estivesse de bermuda, mesmo comprida, voltaria para casa. A qualidade era mais ou menos, porque ainda falta muito para ser o que o aluno precisa.” (R.S. – aluna evadida da 5ª série).

“Eu observo que (pausa) o ensino noturno na EJA tem qualidade regular porque os professores se esforçam para fazer o melhor por nós e a direção também se preocupa, porque afinal de contas, é o nome dela que está em jogo e sobre a organização, isso, depende muito também dos alunos, porque às vezes o professor quer dar aula e não consegue.” (S.R. – aluna evadida da 5ª série).

“Praticamente, o aluno só passa se quiser estudar mesmo, porque no ensino noturno a baderna, o barulho, a bagunça nos corredores não são nada bom para o desempenho do aluno, então a organização deixa muito a desejar e claro influencia na qualidade do ensino que não tem sido boa. Existem professores que dão conteúdo e a gente não aprende, e é só isso, eles acham que já deram o recado e pronto, o aluno que se vire.” (M.M. – aluno evadido da 8ª série).

“O ensino noturno na EJA é mais ou menos, mas poderia melhorar se todos cooperassem. Nós precisamos de uma escola organizada e com ensino de qualidade para que a gente goste, a gente se sinta bem, assim quando os problemas chegarem, a gente tem um motivo mais forte para continuar estudando e não desistir.” (M. A. – aluna regular da 5ª série).

“Para dizer a verdade, organização na nossa escola tem deixado a desejar e é claro, tem influenciado na qualidade de ensino que poderia ser bem melhor.” (F.S. – aluna regular da 8ª série).

Diante do exposto, pode-se perceber que os entrevistados em geral avaliam esse item como deficitário. Os educadores apontam insatisfação quanto às políticas na educação, e os alunos vêem a necessidade de melhoria, já que o modelo de organização tem influenciado na qualidade do ensino.

A.2 Responsabilidade pelo alto índice de evasão

- **EDUCADORES E ALUNOS**

Nesta subcategoria de análise de entrevista estabeleceu-se a indagação quanto à atribuição da responsabilidade pelo alto índice de evasão. No relato verbal, os participantes assim se manifestaram:

“Fatores externos à escola contribuem muito mais para a evasão escolar do que os internos. A evasão está associada à necessidade da sobrevivência humana, tendo em vista que alguns alunos deixam de freqüentar a escola para trabalhar e atender às necessidades básicas da família. Às vezes, a falta de perspectiva de vida e o desinteresse também contribuem para a evasão e repetência.” (TONE - suporte pedagógico)

“Vários fatores como: Sociais, culturais, econômicos e outros.” (MARA – coordenadora pedagógica - gestora)

“Aos aspectos sócio-econômicos vivenciados pela nossa clientela: necessidade de sustento da família, trabalho formal e informal. Há também a falta de interesse por parte de alguns. O ambiente escolar que não é atraente, desde o prédio aos métodos de ensino e recursos didáticos utilizados por alguns professores.” (MARIA AUGUSTA - professora)

A professora Maria Augusta é portadora de curso superior e pós-graduação, sua faixa etária está na média dos demais, e trabalha há oito anos na EJA. Ela ao se referir ao ambiente escolar, métodos de ensino e recursos didáticos demonstra ter consciência do que é feito e do que se precisa fazer e parece sentir-se impossibilitada ou pelo menos limitada na perfeita realização do que é exigência fundamental para a EJA. Ainda sobre a atribuição da responsabilidade pelo alto índice de evasão os entrevistados declaram:

“Atribuo ao próprio sistema educacional que lança um projeto desse tipo, onde o aluno não tem um material adequado, e muitas vezes os profissionais não estão preparados para trabalhar com esse aluno, além da falta de compromisso de alguns profissionais.” (DALVA – coordenadora geral - gestora)

“Aos vários fatores: o sistema escolar, família, gestores, professores, aulas monótonas, organização da escola e desinteresse dos alunos.” (LOURDES - professora).

Nesta discussão, considera-se importante apontar certo comportamento, comum entre os educadores, também responsáveis pelos destinos da educação pública, que consiste em atribuir a “outros” a culpa pelos problemas da escola isentando-se de suas responsabilidades mínimas no provimento de ensino de boa qualidade para todos. Os alunos referindo-se ao alto índice de evasão citam como responsáveis principalmente os gestores, os professores e por último os alunos. Declaram, ainda, serem favoráveis a um ensino diferenciado, voltado à EJA.

“Em primeiro lugar, a responsabilidade é do aluno, depois do professor e também da direção que não está nem aí pra o aluno que tem dificuldades.” (M.J. – aluna evadida da 5ª série).

“Eu acho que (pausa) nisso tem um pouco de culpa a escola, entre o professor, os diretores e também o aluno, porque o ensino da noite não pode ser igual ao do dia, o aluno que trabalha já chega cansado e nem tem intervalo, ainda os diretores e os professores acham que está tudo bem e assim as salas se esvaziam porque a gente não consegue avançar.” (E.R. – aluno evadido da 8ª série).

“Todos nós, temos uma parcela de culpa, principalmente os diretores e os professores (pausa), por último, nós alunos. Os alunos, porque têm suas dificuldades no horário de trabalho, os professores porque não entendem os problemas do aluno e os diretores porque não tomam conta da escola como devia, porque se não tem aluno a escola não funciona, assim a direção precisa saber que nós, alunos, temos valor, nós precisamos da escola e a escola não existe sem a gente.” (M.M. – aluno evadido da 8ª série).

“Cada um de nós tem um pouco de responsabilidade nisso, desde o porteiro que não deixa a gente entrar depois do horário e aí a gente perde aula, até a direção que poderia fazer muito mais e não faz.” (J.S. – aluno regular da 5ª série).

“Todos da escola têm um pouco de culpa. Às vezes os professores e os diretores são culpados, porque não procuram saber o que está acontecendo com aquele aluno que falta muito, mas também nós temos responsabilidade por a evasão acontecer tanto. Muitos alunos não gostam de estudar, só bagunçam, agora existem alunos que não têm tempo de estudar, chegam na escola cansados e não conseguem vencer as dificuldades.” (J.C. – aluno regular da 8ª série).

“São vários os responsáveis, os diretores, os professores e os alunos. Todos têm culpa, da parte dos diretores é porque quando os alunos chegam atrasados os diretores mandam voltar sem entender que a gente estava trabalhando. Os professores, porque deviam dar aula de um jeito que a gente entendesse e assim evitava o abandono e, por último, o aluno porque é sofredor e não exige uma escola melhor.” (E.S. – aluna regular da 8ª série).

A.3 Pontos positivos

- **EDUCADORES**

A maioria dos informantes destacou como ponto positivo em seus relatos poder contribuir com pessoas idosas ou jovens, através da procura e implementação de alternativas que possam superar os pontos críticos do processo. Como diz um deles:

“[...] bem, um ponto positivo é quando a gente acerta e consegue fazer os nossos alunos jovens ou idosos gostarem da escola, aprendendo a ler e escrever muito mais, serem menos excluídos.” (AMÁLIA - professora).

A professora Amália focaliza como ponto positivo de sua atuação docente poder

contemplar, através do seu trabalho, pessoas idosas e jovens que estão adquirindo novas oportunidades, sendo realmente libertos, porque se não sabem ler nem escrever, vivem uma vida de exclusão, de dominação daqueles que sabem. A partir do momento em que lêem e escrevem, é como se estivessem nascendo de novo, começando tudo de novo, só que agora com sentido. Assim, a postura abordada pela educadora está de acordo com as colocações de Freire (1987) quando afirma que a educação precisa romper com a “educação bancária”, pois predominam as relações que mantêm a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os “oprimidos” e os “opressores”. Referindo-se também aos pontos positivos outros educadores declaram:

“Sou uma professora aberta a transformações, gosto de lecionar, participo de eventos, me preocupo com o futuro dos alunos.” (LOURDES - professora)

“Procuro sempre trabalhar junto aos coordenadores, para que possamos encontrar novas alternativas que venham melhorar os pontos críticos do processo.” (NADJA – coordenadora administrativa - gestora)

“Adotação de novas metodologias visando a diminuir o índice de evasão e repetência.” (TONE - suporte pedagógico)

“Utilização do diálogo com os alunos.” (MARIA AUGUSTA - professora)

“Sinceramente não vejo pontos positivos. Vejo o curso como um meio do governo mascarar a realidade tentando mostrar à sociedade, a quantidade de alunos promovidos de uma série para outra ou de um nível para outro, sem se preocupar com a qualidade do ensino. Nesse sentido vejo a escola como uma fábrica de produzir analfabetos.” (DOLORES - professora).

Observou-se nos depoimentos dos entrevistados, que poucos pontos positivos foram mencionados, enquanto que na subcategoria seguinte – Os pontos críticos (negativos) de suas práticas - os educadores relatam com muito mais facilidade, demonstrando o modo como percebem as falhas de seus trabalhos.

A.4 Pontos negativos

- **EDUCADORES**

Nesta subcategoria de análise das entrevistas estabeleceu-se o questionamento referente aos pontos críticos ou negativos que os educadores enfrentam em suas atuações no cotidiano escolar. As respostas foram bem variadas:

“Sinto que mesmo buscando diversos meios, preciso motivar mais meus alunos para que não haja desistência, e também adquirir um melhor material de apoio, mais adaptado à nossa realidade.” (AMÁLIA – professora)

A professora parece se colocar diante de um duplo desafio: motivar o aluno ao estudo e demonstrar a capacidade dela em mantê-lo estudando, desafios estes que podem muito bem estar refletidos na precariedade do material utilizado. Verificou-se na maioria das verbalizações das informantes, um destaque em relação ao material que recebem para utilizar na EJA, pois julgam ser descontextualizado para o alunado com o qual trabalham, tornando-se um ponto negativo muito forte em alguns depoimentos:

“Considero que o ponto mais crítico em minha prática é a falta de material pedagógico adequado, porque o material disponível para trabalhar com nossos alunos adultos retrata uma realidade que não é a deles.” (MARIA AUGUSTA – professora)

“Um ponto que eu gostaria de destacar, não me referindo somente à minha prática, mas que deve preocupar a todos que estão envolvidos com a educação de adultos, seria o material que temos recebido para parâmetros de nossas aulas, pois este está completamente fora de nossa realidade, não atende às necessidades de nossos alunos. Isto é muito preocupante porque sinto que a nossa formação voltada à EJA é fraca, com um material neste nível, a coisa fica muito complicada.” (DOLORES - professora).

Outra educadora referindo-se aos pontos negativos em relação à sua atuação docente diz preferir o ensino regular à EJA: “Sou autoritária, não queria que a EJA fosse implantada na escola, ainda prefiro o ensino regular e gostaria que houvesse uma maior cobrança por parte dos alunos, e dos professores.” (LOURDES – professora)

Duas gestoras demonstram muita insegurança diante de seus relatos e consideram, quanto aos pontos críticos, que os motivos não estão relacionados diretamente com elas, mas com os colegas de serviço que não apresentam nenhum compromisso com a educação.

“A falta de compromisso de uma minoria dos colegas que não têm nenhum compromisso com a educação, porque se fosse diferente, tenho certeza que esse marasmo na educação tenderia a desaparecer.” (DALVA – coordenadora geral - gestora)

“Desinteresse e indisciplina por parte de alguns alunos, e principalmente a falta de compromisso dos colegas educadores em relação ao processo ensino-aprendizagem.” (NADJA – coordenadora administrativa - gestora)

Observou-se que ao levantarem os pontos críticos e negativos de suas práticas, o trabalho dos educadores não funciona de forma adequada. Revelam que muitas ações precisam ser mudadas, mas também, não sabem como fazê-las. Algumas professoras apresentaram em seus depoimentos certo desespero e isso pode ser atribuído à falta de vontade e capacidade dos gestores da educação de implantar e implementar ações que superem os problemas constatados no processo de ensino voltado à EJA.

A.5 Aperfeiçoamento profissional

- **EDUCADORES**

Esta subcategoria permitiu observar qual tem sido a contribuição da escola para a formação permanente dos educadores, como tem ocorrido e se tem havido uma integração entre os profissionais de educação com diferentes níveis de formação e atuação. Nas verbalizações sobre essa temática pôde-se detectar que todos os participantes vêem como insuficiente a tentativa de capacitação profissional por parte das instituições competentes.

“Olha, a contribuição para aperfeiçoamento é muito pouco talvez não seja culpa aqui da nossa cidade, mas a gente vê que em nível de Estado, os cursos oferecidos para EJA são muito poucos. Trocas de experiências acontecem esporadicamente, e nessas trocas a gente vê que a angústia de todos os educadores é quase a mesma, todos sentem uma sede de aprender mais, de melhorar suas práticas, mas ‘tá’ difícil, porque cursos de aperfeiçoamento nesta área quase não acontecem.” (AMÁLIA - professora).

“Acontecem alguns encontros pedagógicos, mas na realidade as discussões acrescentam muito pouco. Nos comentários de todos os colegas posso sentir que eles também estão bem desmotivados, a gente até diz que parece que estamos em um buraco sem saída, a falta de motivação é quase assim que geral, em minha opinião, isso tem acontecido porque há muitas falhas na formação, se é que há formação de professores para atuarem na EJA.” (DOLORES - professora).

“Para ser bem sincera, há alguns encontros pedagógicos, mas não tem assim debates, questionamentos, estudos de nossas práticas, na realidade acabam sendo mais reclamações sobre os próprios colegas e alunos do que mesmo uma troca de experiências, debates sobre temas que a gente sente necessidade para ajudar na resolução de problemas em sala de aula e na escola como um todo. Temos uns dois encontros por semestre, que na verdade deixa tudo muito a desejar.” (MARIA AUGUSTA - professora).

Essas verbalizações remetem às colocações de Nóvoa (2002), quando enfatiza que as trocas de experiências, os compartilhamentos de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada educador é convidado a desempenhar a função de formador e de formando, simultaneamente. O autor acrescenta que:

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. (p. 39).

Diante dos dados apresentados no presente relatório, é pertinente afirmar que a formação dos educadores de jovens e adultos ainda consiste em um desafio para a educação brasileira. Apesar dos inúmeros trabalhos produzidos no Brasil e em outros

países apontarem para a necessidade de uma política de formação articulada com a carreira do profissional da educação, em nosso país isso ainda é uma utopia. Isso foi possível constatar através das entrevistas dos educadores, pois eram unânimes ao apontar a ausência de formação continuada voltada para EJA. Percebeu-se também, nas verbalizações dos informantes que a maioria deles tinha, em comum, práticas desenvolvidas em função de atividades que não atendiam às necessidades dos jovens e adultos, gerando nos educadores vontade de alterá-las, mas suas condições de formação não garantiam meios suficientes para que tal desejo pudesse ser concretizado.

Isto vem confirmar, e ressaltar mais uma vez, a necessidade de alteração nas instituições formadoras, pois elas precisam subsidiar meios aos futuros educadores que venham promover-lhes segurança nas alterações de seus atos docentes. Alterações estas que, acompanhadas por uma formação continuada, forneçam estudos teóricos e reflexões sobre seus saberes e sobre seus fazeres, desencadeando o gosto pelo aprender constantemente, e conseqüentemente, a promoção de mudanças nos fazeres e soluções para as dificuldades encontradas no cotidiano.

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá, são bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente (FREIRE, 1993b, p. 112).

A.6 Causa de abandono do curso

- **ALUNOS EVADIDOS**

Os entrevistados, em sua maioria, nomearam como causas de abandono do curso a necessidade de trabalhar em horário não definido, resultando em cansaço e levando-os a falta de condições de ir à escola, outra causa foi a dificuldade encontrada em entender os conteúdos dados pelo professor de Matemática, como também, o fato da escola não se apresentar interessante aos olhos daqueles alunos que a constituem.

“Porque eu trabalhava, chegava muito tarde e não tinha condições de ir para a escola e também trabalhar, então preferir deixar de estudar, outro motivo foi que o professor de Matemática não explicava direito, ele passava o assunto de um jeito que a gente não entendia, a gente pedia para ele explicar novamente, mas ele se negava.” (R.S. – aluna evadida da 5ª série).

“O que me levou a deixar o curso foi o meu trabalho, as minhas filhas, porque tenho três filhas o meu marido porque preciso ter um pouco de lazer ao lado deles e outro motivo é que eu tinha muita dificuldade na Matemática como não tinha tempo de estudar, então as notas eram baixas e eu vi que não tinha solução, tentei, tentei muito, mas tive que desistir.” (S.R. – aluna evadida da 5ª série).

“Trabalho, eu comecei a trabalhar, precisão, tinha dias que eu voltava do trabalho onze horas da noite e o cansaço era muito e não tinha nada na escola tão interessante que pudesse me fazer esquecer o dia tão cumprido de trabalho, aí cheguei à conclusão que era melhor desistir.” (M.M. – aluno evadido da 8ª série).

A.7 Ensino-aprendizagem vinculado à vivência do aluno

- **EDUCADORES E ALUNOS**

Diante da questão sobre o ensino-aprendizagem verificou-se, na maioria das verbalizações dos alunos, um destaque em relação ao método e material utilizados pelos educadores, pois julgam ser descontextualizados no que se refere às suas vivências.

“Dois ou três professores procuravam trabalhar de uma maneira que a gente pudesse se interessar. Parecia até que o texto distribuído para os alunos falava sobre a vida de cada um. Mas também, tinha professores que parecia falar outra língua, a gente não entendia nada.” (S.R. – aluna evadida da 5ª série).

“Sim, o trabalho em sala de aula de alguns professores era relacionado ao nosso trabalho, à nossa família, aos nossos sofrimentos e também alegrias, mas isso só acontecia com dois ou três professores, os outros e a direção não pareciam se interessar pelo nosso futuro.” (J.G. – aluno evadido da 8ª série).

A aluna R.S., ao participar da entrevista, também revela a sua visão em relação

aos ex-gestores. “Alguns professores trabalhavam, mas os gestores não se preocupavam com a gente.” (R.S. – aluna evadida da 5ª série).

“Eu não acho que a realidade de nós alunos esteja sendo levada muito em consideração pelos nossos professores e diretores, olha para ser sincera parece que um ou dois professores, nada mais que isso, tentam dar aulas para a gente entender procurando falar sobre o jeito de cada um viver.” (E.S. – aluna regular da 8ª série)

“Sim, alguns professores de sala de aula e uma da direção se preocupam de verdade com a gente querem nos ajudar e sempre procuram não se afastar da nossa realidade. Em minha opinião, todos os outros fazem um trabalho diferente do que a gente precisa.” (A.A. – aluna regular da 5ª série)

Referindo-se a indagação em questão, os professores, em sua maioria, reforçam a opinião dos alunos, no sentido de que a vinculação do ensino-aprendizagem à realidade do aluno não tem sido uma preocupação tão relevante.

“Não acredito que a realidade do aluno seja levada tão a sério no contexto escolar e principalmente para evitar a evasão.” (LOURDES – professora).

“Não, o conteúdo programático continua o mesmo, desvinculado da realidade do aluno, apenas foi reduzido. O livro didático é de péssima qualidade e com relação à evasão nada melhorou.” (DOLORES – professora)

“Em parte, sim. Há uma preocupação advinda de alguns dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, em aproveitar a bagagem cultural, a vivência, os valores que os alunos trazem.” (MARIA AUGUSTA - professora)

Distante do que tem sido percebido pelos alunos e professores, os gestores, assim depõem:

“É evidente que procuramos sempre traçar metas que possam colaborar no ensino-aprendizagem.” (DALVA – coordenadora geral – gestora)

“No contexto geral não, mas particularmente dentro da nossa instituição de ensino traçamos metas para evitar que ocorra a evasão e melhore a qualidade do processo ensino-aprendizagem.” (MARA – coordenadora pedagógica – gestora)

“Sim, a realidade do aluno da EJA é trabalhada no contexto escolar, como meio de ajuda para desenvolver o ensino-aprendizagem e evitar a evasão.” (NADJA – coordenadora pedagógica - gestora)

B. Perspectivas para o cotidiano do trabalho voltado à EJA

- **EDUCADORES**

Esta categoria retrata a fala dos educadores, colocando em evidência suas motivações e expectativas referentes ao trabalho voltado à Educação de Jovens e Adultos.

B. 1 Motivações

A falta de motivação tem sido uma constante no cotidiano do trabalho de alguns dos educadores, como se verifica nos depoimentos a seguir:

“As motivações para atuar na educação de jovens e adultos não têm sido das melhores, porque sinto que me falta algo e não tenho recebido o suficiente.” (MARIA AUGUSTA - professora)

“Para ser sincera, motivação mesmo, não estou tendo nenhuma não, sinto que me faltam tantas coisas para desenvolver um bom trabalho de jovens e adultos, tenho estado mais frustrada do que motivada, sei que preciso buscar novas formas de trabalhar, esforço-me muito pra que meus alunos aprendam, mas todas as vezes que vou embora não me sinto realizada, algo está faltando”. (DOLORES – professora)

Notou-se nas verbalizações desses professores a angústia e a frustração que não só advêm do baixo salário, mas também da falta de preparação para o trabalho, no passado e que continuam não tendo no presente, bem como das precárias situações

em que se encontra o ensino, seja no que se refere às condições dos alunos, seja nos materiais e metodologias utilizados. Outros educadores enfatizam que suas motivações estão ancoradas nos alunos, ao vê-los com idades avançadas desvendar o mundo através do ato de ler e escrever. Nesse sentido, assim se pronunciaram alguns informantes:

“Sei que preciso me preparar para poder estar bem mais motivada pra trabalhar com esses alunos tão carentes. Olha, não tenho encontrado muito suporte para isso, às vezes me sinto tão perdida no que fazer que tenho vontade de abandonar tudo, então o que me leva a continuar é o carinho que recebo de meus alunos e a vontade que vejo neles de aprender.” (AMÁLIA – professora)

“Vou ser sincera, ensino no EJA por obrigação. Adoro ensinar, mas fui contra a instalação do EJA, curso de aceleração, na minha escola ela é feita por semestre às pressas, sem nenhuma qualidade.” (LOURDES – professora).

“Bom, (pausa) a motivação de trabalhar com jovens e adultos é que realmente gosto e porque é muito gratificante a gente ver, assim (pausa) pessoas idosas que estão aprendendo muito mais, descobrindo que podem vencer as dificuldades.” (TONE – suporte pedagógico).

As colocações dos educadores revelam uma preocupação em desenvolver um bom trabalho, mas também transparecem suas angústias quanto à falta de um preparo adequado, levando-os à desmotivação. O destaque para a motivação pessoal está muito distante daquilo que se pudesse dizer uma motivação completa, positiva. Verdade é que o zelo, o valor ardoroso das relações humano-afetivas com seus alunos proporcionou, ainda que não a esperada, uma motivação maior para o seu trabalho. Isso vai de encontro com a mentalidade de que o professor é um vocacionado, um missionário do dever e outras boas idéias com más intenções propugnadas pela mentalidade atual, principalmente pela mídia. Mas em nada reflete um trabalho profissional, consciente, valorizado, ética e politicamente bem realizado.

Diferentemente dos demais educadores, as três gestoras declaram que estão sempre motivadas, pois têm esperança de que mudanças direcionadas à EJA aconteçam.

“Como gestora, estou sempre motivada porque tenho expectativas de novas mudanças nesta modalidade de ensino.” (NADJA – coordenadora administrativa – gestora)

“Estou sempre motivada, pois tenho esperança de uma mudança neste tipo de ensino.” (MARA – coordenadora pedagógica – gestora)

“Tenho muita esperança que o quadro venha a mudar, por isso estou sempre motivada, mas, nós profissionais, precisamos dar a nossa parcela de contribuição para que possamos reivindicar bons cursos, bom material e melhor salário.” (DALVA – coordenadora geral – gestora).

B. 2 Expectativas

As expectativas dos entrevistados giram em torno de que haja melhorias na formação dos professores de EJA, que as autoridades governamentais olhem para esta tão importante modalidade com mais profundidade. Neste sentido, expressou-se a professora Amália:

“Tenho uma expectativa muito grande, apesar de que não depende só de mim, quero me aperfeiçoar na área, buscar mais pra poder atuar, ensinar de maneira mais interessante e adequada. Digo que não depende só de mim, porque preciso que me ofereçam oportunidades de fazer cursos pra poder melhorar. E é uma área que a gente vê aqui na nossa realidade o quanto precisa ser investido, porque o índice de analfabetismo é muito grande, então a gente sabe que precisa ter uma melhoria e é acreditando que os governantes olhem para isso que tenho esperança que a EJA venha melhorar.” (Amália – professora).

Assim visto, percebe-se o grande epicentro das preocupações dos educadores, que saíram da esfera econômico-salarial para concentrar-se no profissional-pessoal, pleiteando maior valorização e maior capacitação para que tenham melhores condições de exercerem com dignidade e eficiência a sua profissão e apresentarem resultados mais satisfatórios, para si mesmas, para os seus alunos e para a sociedade. A professora Lourdes, além de referenciar a expectativa que tem em relação a uma melhor capacitação aos educadores de jovens e adultos, enfatiza sobre a necessidade de um material contextualizado.

“[...] as expectativas que tenho é que apareçam, assim, (pausa) cursos que venham nos ensinar novos métodos para EJA mesmo, porque a apostila que a gente recebe da EJA para trabalhar com os alunos, não tem nada a ver com a nossa realidade.” (Lourdes - professora).

A preocupação da professora com o ensino contextualizado é digna de menção. Sua afirmação infere à crença na possibilidade de melhorar o nível do ensino atual através de cursos, de novos métodos e de material mais adequado. Sua fala encontra respaldo em autores para os quais “A alfabetização e a educação de base dos adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação da origem de seus problemas e das possibilidades de superá-los” (PAIVA, 1983, p.23). Em síntese, parece que as expectativas dos educadores entrevistados não diferem particularmente, o que mais os preocupa é como ter expectativas de melhoria em seus trabalhos sem um preparo voltado à área da EJA, sem nem ao menos um material adequado.

C. Expectativas quanto à correspondência entre os objetivos propostos e as necessidades acadêmicas

Esta categoria definiu-se a partir do que os educadores relacionaram quanto à previsão de práticas que estão inseridas em seus planos pedagógicos anuais, e se estas alcançam as necessidades acadêmicas dos alunos de EJA.

C. 1 Promoção de ações para combater a evasão

- **EDUCADORES E ALUNOS**

Diante da questão referente à promoção de ações para combater a evasão percebeu-se nos depoimentos dos alunos que tal prática não tem sido relevante no trabalho desenvolvido pela maioria dos educadores.

“Quando eu estudava alguns professores tentavam ajudar a gente, mas pelo que eu sabia a direção não tinha nada com isso.” (M.J. – aluna evadida da 5ª série).

“Eu me lembro de alguma coisa por parte dos professores, por exemplo, eles perguntavam aos alunos qual era o problema, quais eram as dificuldades para saber como ajudar e faziam exercícios, trabalhos. Agora, também tinha professores e uma de lá, da direção, que nem olhavam pra gente. Alguns professores queriam descansar o mais rápido possível, diziam que não tinha recuperação e a gente reprovava, mas quando a gente falava com alguém da direção, não modificava nada porque bom é o professor que reprova.” (E.R. – aluno evadido da 8ª série).

“Existiam algumas ações por parte de alguns professores, não sei se eles eram orientados pela direção ou se agiam por eles mesmos. Esses professores queriam nos ajudar, através de vários trabalhos, enquanto que os outros professores, a maioria, incluindo uma diretora, só cumpriam o horário de trabalho, isso quando queriam. Tinha até uma professora que só visitava a escola, isso porque aula mesmo, ela não dava.” (J.G. – aluno evadido da 8ª série).

“Que eu saiba só existem gincanas. Até que a gente tem pedido esportes, mas só existem promessas, eles dizem que já foi tudo planejado. E assim termina o semestre sem as ações acontecerem.” (E.F. – aluno regular da 5ª série).

“Existem algumas ações, só que eu não vejo muito resultado, porque a cada dia que passa minha sala fica mais vazia.” (F.S. – aluna regular da 8ª série).

Um número significativo de professores informa que algumas ações para enfrentar o problema da evasão têm sido promovidas embora os resultados ainda não apontem para um novo quadro, onde a desistência dos alunos não seja uma constante.

“Não observei nenhuma ação com essa finalidade.” (DOLORES – professora)

“Estava afastada por dois anos, quando retornei no mês de outubro de 2004 fiquei impressionada com o alto índice de evasão dos alunos, principalmente na 5ª série. Este ano a direção da escola reuniu os professores numa tentativa de efetivar ações para mudar este triste quadro dos alunos do ensino noturno. A direção se inscreveu junto à Secretaria de Esportes tentando conseguir recursos para a realização de projetos, oficinas de culinária, informática, esportes e outros. Mas, até o

momento o que se tem observado são salas esvaziando.” (LOURDES – professora).

“Existem algumas ações, mas nenhuma tão significativa que pudesse influenciar positivamente para reduzir o índice de evasão que tem sido um dos maiores problemas constatados no cotidiano escolar.” (AMÁLIA – professora)

Ao serem entrevistados as gestoras e o suporte pedagógico afirmam que há promoção de ações e que atualmente todo trabalho planejado objetiva vencer a evasão e a repetência do aluno da EJA.

“Sim, existem várias ações nesse sentido. Nosso trabalho é planejado visando vencer a evasão e a repetência da clientela do EJA. A prática é com a participação de todos envolvidos no processo.” (NADJA – coordenadora administrativa – gestora)

“Sim, atualmente estamos fazendo um trabalho diferente objetivando combater à evasão. São promovidas gincanas, competições esportivas, palestras educativas etc.”. (DALVA – coordenadora geral – gestora).

“Sim. Há uma preocupação freqüente dos educadores para a permanência dos alunos da EJA na escola. Para isso, atividades recreativo-culturais são desenvolvidas. Destaque-se que as ações são acompanhadas pelos educadores envolvidos no processo.” (TONE – suporte pedagógico)

C. 2 Previsão no plano pedagógico anual de práticas contextualizadas

- **EDUCADORES**

Esta subcategoria decorreu do que os educadores informaram sobre a previsão de práticas que objetivam considerar a realidade do aluno da EJA, como meio de ajuda para desenvolver o ensino-aprendizagem e evitar a evasão. A maioria relatou que tem feito o possível para que isso aconteça, mas nem sempre o objetivo é alcançado.

“Há previsão de práticas, porém vários são os problemas enfrentados para concretizá-las: a falta de capacitação para direcionar o curso, a falta de material adequado, voltado para esse projeto, que

possa incentivar o educando.” (DALVA _ coordenadora geral – gestora).

“Sim, praticas são previstas no plano pedagógico anual, porém existem várias situações impedindo a realização dessas ações, uma delas é a falta de uma política definida que atenda de fato os interesses dos alunos da EJA.” (MARA – coordenadora pedagógica – gestora).

Sim. “Procuro passar para o aluno atividades que estejam relacionadas com seu dia a dia, com sua vida profissional e familiar com sua realidade social, tomando como base os conteúdos programáticos. Todavia, isso, nem sempre tem sido possível.” (DOLORES – professora).

“Não adianta eu mentir pra você, eu estou colocando aqui a verdade, o que é, é, doa a quem doer. Às vezes ‘tá’ até ficando feia a entrevista, mas a verdade é essa, a gente não tem respaldo nenhum para trabalhar com uma área da educação tão delicada. A gente procura contextualizar, sim, da forma como dá, mas eu acredito que se a gente tivesse orientação, recursos, a gente trabalharia de forma mais adequada.” (AMÁLIA – professora).

A análise efetuada com respeito aos problemas da educação de jovens e adultos para executar uma prática contextualizada, aponta vários fatores que interferem no cumprimento deste objetivo. Um número significativo dos educadores salientou que este problema vem ocorrendo em virtude da pouca preparação dos professores, do material didático pedagógico inadequado e da falta de orientação por parte dos meios competentes. As informantes assim verbalizam sobre essa causalidade:

“Há falta de material didático adequado, falta de treinamento para a gente lidar com os jovens adultos de forma contextualizada. Mas não cursinho de um dia, duas vezes por ano, assim como vem acontecendo, mas cursos mais extensos para preparar mesmo (pausa). Ah! E tem mais, cursos com pessoas que realmente entendam sobre o assunto e saibam nos dar direções quando os rumos estiverem se perdendo de vista.”(LOURDES – professora)

Houve destaques importantes no pensamento dos educadores: a necessidade da existência de cursos de aperfeiçoamento, e de que tais cursos contribuam de fato para superar as dificuldades encontradas pelos educadores, como também, formação

oferecida e acompanhada por pessoas que efetivamente dominem o conhecimento e a experiência específicos da área da EJA. Outra participante salienta que procura trabalhar de forma contextualizada, mas que há uma grande resistência dos alunos.

“[...] gostaria de ressaltar um caso particular, que aconteceu em minha sala de aula, quando tento oferecer atividades aos alunos de debates, tentando inserir seus direitos e deveres, trabalhar com conteúdos contextualizados do meio deles, há um desinteresse total, acham que eu estou enrolando. Não sei se não estou sabendo utilizar práticas contextualizadas, mas eles não se motivam nem um pouquinho para atividades que possam levá-los a desenvolver interpretação, à capacidade de argumentação, de reivindicação de seus direitos, o importante para eles é apenas aprender as letras, para lerem e escreverem só o que pensam como necessidade. Sinto uma dificuldade enorme de mostrar conceitos diferentes do que eles pensam.” (MARIA AUGUSTA - professora).

Um ponto salientado pela professora merece especial menção. Em face de todas as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia desta modalidade de educação soma-se ainda uma que, possivelmente pode até ser um dos maiores desafios: mesmo se conseguindo cursos, materiais, metodologias, bons salários no exercício do magistério com a EJA, chegar-se-á a um ponto vital que se concretiza pelo desânimo, desmotivação, desinteresse, desesperança e pessimismo dos alunos. Possivelmente poucos deles acreditam em si mesmos e na possibilidade de mudança que podem carregar em suas vidas. Este ponto de vista é compartilhado por Paulo Freire (1993b):

A vida do homem é uma verdadeira contradição entre o que é e o que está sendo no mundo. Isto porque [...] a liberdade como façanha criadora dos seres humanos, como aventura, como experiência de risco e de criação, tem muito a ver com a relação entre o que herdamos e o que adquirimos [...] (p. 95).

A análise do discurso dos entrevistados, quanto à categoria em questão, mostrou que os educadores exercem práticas para as quais precisam de apoio e bastante preparação. Evidenciou-se, também, que momentos nos quais possam refletir sobre suas práticas não têm acontecido, pois diante da carga horária extensa, é quase impossível acontecer qualquer reflexão sobre seus trabalhos. Sabe-se da importância

da reflexão sobre a ação, pois estas permitem que os profissionais desencadeiem um processo de busca de soluções, imprimindo melhorias em seus trabalhos, aprimorando-se na capacidade de pensar sobre ele, o que para Paulo Freire (1993a): “A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (p. 113). Sabe-se que os educadores precisam participar de cursos e eventos, e que só isso não é suficiente para transformar uma concepção escolar tradicionalista, mas tais práticas com certeza auxiliariam os professores a ampliarem seus universos de leitura, fazendo-os reconhecer com mais profundidade o que ensinam aos seus alunos, produzindo constantemente novos conhecimentos que os levem a realizar novas ações e, conseqüentemente melhorem todo o trabalho a ser desenvolvido.

CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a evasão escolar tem se apresentado como temática complexa que não se resume a uma única dimensão e não possui um único culpado. Nesse sentido, buscar alternativas para a compreensão e superação da evasão escolar implica em apreender tal processo em seus múltiplos aspectos. Dessa forma, esse estudo, considerando a realidade que os indicadores revelam sobre o índice de evasão na EJA, focalizou o aspecto direcionado à atuação dos educadores diante da problemática em questão.

Realizado o trabalho de investigação, de acordo com os objetivos e a metodologia estabelecida e tendo em conta as limitações de um estudo de caso, concluiu-se que a escola é vista como uma importante instituição, apesar de tudo, mas que deixa seríssimas dúvidas a respeito do real serviço que presta à sociedade.

Durante a análise das respostas foi possível observar que, além de outros fatores, a falta de um projeto específico suscita o alto índice de evasão na EJA. Esta afirmação pode ser justificada pela percepção de alguns pontos negativos constatados pela ausência de: política de capacitação de educadores direcionada à EJA; material didático especializado; vínculo entre o ensino-aprendizagem e a realidade do aluno. Chegou-se a este conjunto de resultados a partir de importantes considerações presentes nesta investigação, como por exemplo, no que se refere ao aperfeiçoamento profissional, pôde-se detectar que todos os participantes vêem como insuficiente a tentativa de capacitação profissional por parte das instituições competentes. É enfatizado, ainda, que as trocas de experiências, os compartilhamentos de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada educador é convidado a desempenhar a função de formador e de formando, simultaneamente, mas que a organização das escolas parece desencorajar esse conhecimento profissional.

Percebeu-se também que a maioria dos informantes tinha, em comum, práticas desenvolvidas em função de atividades que não atendiam às necessidades dos jovens e adultos, gerando nos educadores vontade de alterá-las, mas suas condições de formação não garantiam meios suficientes para que tal desejo pudesse ser concretizado.

Sobre a causa de abandono do curso, os alunos evadidos entrevistados, em sua maioria, nomearam como causas de abandono do curso a necessidade de trabalhar em horário não definido, resultando em cansaço e levando-os a falta de condições de ir à escola. Outra causa foi a dificuldade encontrada em entender os conteúdos dados pelo professor de Matemática, como também, o fato da escola não se apresentar interessante aos olhos daqueles alunos que a constituem.

Na categoria ensino-aprendizagem vinculado à vivência do aluno, verificou-se, na maioria das verbalizações dos alunos, um destaque em relação ao método e material utilizados pelos educadores, pois julgam ser descontextualizados no que se refere às suas vivências. Também foi mencionada a “não-preocupação” dos ex-gestores para com o aluno. E os professores reforçam a opinião dos alunos, no sentido de que a vinculação do ensino-aprendizagem à realidade do aluno não tem sido uma preocupação tão relevante. Já os gestores depõem que buscam tracejo de metas que possam colaborar no ensino-aprendizagem e evitar a evasão.

Sobre as perspectivas para o cotidiano do trabalho voltado à EJA, é colocado que a falta de motivação tem sido uma constante no dia-a-dia de alguns dos educadores. Notou-se nas verbalizações desses professores a angústia e a frustração que não só advêm do baixo salário, mas também da falta de preparação para o trabalho, no passado e que continuam não tendo no presente, bem como das precárias situações em que se encontra o ensino, seja no que diz respeito às condições dos alunos, seja nos materiais e metodologias utilizados. Outros educadores enfatizam que suas motivações estão ancoradas nos alunos, ao vê-los com idades avançadas desvendar o mundo através do ato de ler e escrever. As expectativas dos entrevistados giram em torno de que haja melhorias na formação dos professores de EJA, que as autoridades governamentais olhem para esta tão importante modalidade com mais profundidade. Assim visto, percebeu-se o grande epicentro das preocupações dos educadores, que saíram da esfera econômico-salarial para concentrar-se no profissional-pessoal, pleiteando maior valorização e maior capacitação para que tenham melhores condições de exercerem com dignidade e eficiência a sua profissão e apresentarem resultados mais satisfatórios, para si mesmas, para os seus alunos e

para a sociedade. Existe ainda a preocupação com o ensino contextualizado, que é digna de menção, e infere à crença na possibilidade de melhorar o nível do ensino atual através de cursos, de novos métodos e de material mais adequado. Comenta-se também sobre a falta de orientação por parte dos meios competentes.

Diante da questão referente à promoção de ações para combater a evasão verificou-se nos depoimentos dos alunos que tal prática não tem sido relevante no trabalho desenvolvido pela maioria dos educadores. Um número significativo de professores informa que algumas ações para enfrentar o problema da evasão têm sido promovidas embora os resultados ainda não apontem para um novo quadro, no qual a desistência dos alunos não seja uma constante. Ao serem entrevistados as gestoras e o suporte pedagógico afirmam que há promoção de ações e que atualmente todo trabalho planejado objetiva vencer a evasão e a repetência do aluno da EJA.

Sobre a previsão no plano pedagógico anual de práticas contextualizadas, os educadores informaram sobre a previsão de práticas que objetivam levar em consideração a realidade do aluno da EJA, como meio de ajuda para desenvolver o ensino-aprendizagem e evitar a evasão.

Houve destaques importantes no pensamento dos educadores: a necessidade da existência de cursos de aperfeiçoamento, e de que tais cursos contribuam de fato para superar as dificuldades encontradas pelos educadores, como também, formação oferecida e acompanhada por pessoas que efetivamente dominem o conhecimento e a experiência específicos da área da EJA. Em face de todas as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia desta modalidade de educação soma-se ainda uma que, possivelmente pode até ser um dos maiores desafios: mesmo se conseguindo cursos, materiais, metodologias, bons salários no exercício do magistério com a EJA, chegar-se-á a um ponto vital que se concretiza pelo desânimo, desmotivação, desinteresse, desesperança e pessimismo dos alunos. Possivelmente poucos deles acreditam em si mesmos e na possibilidade de mudança que podem carregar em suas vidas.

Percebeu-se que os educadores exercem práticas para as quais precisam de apoio e bastante preparação. Evidenciou-se também que momentos nos quais os educadores poderiam refletir sobre suas práticas não têm acontecido, pois diante da carga horária extensa, é quase impossível acontecer qualquer reflexão sobre seus

trabalhos. Sabe-se da importância da reflexão sobre a ação, pois estas permitem que os profissionais desencadeiem um processo de busca de soluções, imprimindo melhorias em seus trabalhos, aprimorando-se na capacidade de pensar sobre eles.

Ainda vale ressaltar que o enfrentamento do problema da evasão não pode se restringir às decisões dos gestores, mas deve haver um projeto de ação coletiva, conscientizando a comunidade escolar de que as decisões devem ser planejadas e desenvolvidas a fim de criar novas propostas viáveis que promovam, a médio e em longo prazo, a melhoria da estrutura educacional a partir das próprias instituições. Nesta perspectiva, Mello (2000) afirma:

A coesão da equipe em torno de objetivos, a valorização do ensino e do desempenho de alunos e professores, o estilo de direção que compartilha decisões, a presença e participação dos pais, contribuem em grande parte para o melhor desempenho escolar, independentemente do nível sócio-econômico dos alunos e outros fatores externos. (p.130)

Nesse processo de melhoria da escola pública torna-se importante, também, enfatizar a necessidade de diferenciar as peculiaridades do ensino noturno, construindo um projeto que atenda a seus problemas específicos. Essa construção representaria o pagamento de uma dívida social para com os trabalhadores, a qual atravessa toda a história do país e nunca foi exposta com tanta clareza e objetividade quanto no atual momento histórico.

Tem-se evidente que as discussões aqui colocadas não exaurem o universo das informações e, que sempre serão observados outros focos de investigação e de possibilidades de se amenizar o problema da evasão. Contudo, todas as informações apresentadas podem ser transformadas em ações de superação das situações que entravam a relação escola-aluno. O desejo de melhor desenvolver os capítulos escritos e o papel do educador como um artesão que pode ajudar ou dificultar na recriação da trama do saber são pontos para se continuar a tecer em um trabalho futuro, e abre a porta para uma reflexão – uma discussão com um possível interlocutor que esteja interessado em “pensar junto” as questões referentes à evasão na EJA.

Por fim, vale destacar algumas limitações detectadas neste trabalho:

- Contar com a aceitação da maioria dos educadores e alunos para participarem da entrevista gravada;
- Conseguir um horário, por parte dos gestores, para entrevistá-los.
- Localizar os alunos evadidos, já que a maioria não tem casa própria, mudando constantemente de endereço.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. *A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática*. Educação & Sociedade, São Paulo, n. 27, p. 84-92, set. 1987.
- BAETA, Ana Maria B; BRANDÃO, Zaia; ROCHA, Any Dutra Coelho da. *Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência de 1º grau no Brasil (1971-1981)*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.64, n.147, p.38-69, maio/ago. 1983.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdos*. Lisboa, Portugal: Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1999.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96, 1997.
- BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Plano, 2000.
- CAEMARTORI, Lígia (org.). *Desafio da escola básica: qualidade e equidade*. Brasília: IPEA, n.132. 1991.
- CAPORALINI, Maria Bernadete S. C. *A Transmissão do conhecimento e o ensino noturno*, Campinas, SP: Papirus, 1991.
- CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB Fácil: leitura crítica – compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Ática, 1998.
- COLOMBO, Sônia Simões (org.). *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez,

1991.

FERREIRA, Naura Syria (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993a.

_____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____; SHOR, I. *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Galdêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir; Romão, J. E. *Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. *A voz do biógrafo brasileiro: a prática a altura do sonho*. Revista de FAEEBA. V. 6, n.7, Jan./jun.1997.

GADOTTI, Moacir. *Um Legado de Esperança*. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de nossa Época)

HADDAD, Sérgio. *Tendências atuais na educação de jovens e adultos*. Em aberto, Brasília, v. 11, n. 4, p. 3-12, out./ dez. 1992.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara; FREITAS, Maria Virgínia. *Perfil do*

atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo. Relatório de pesquisa. São Paulo: Cedi, 1993.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

IRELAND, Timothy. D. *O atual estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFITEA e do processo de globalização*. In: SCOCUGLIA, A. C. & NETO, J. F. de. *Educação Popular: outros caminhos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Lauro de Oliveira. *O impasse na educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.

LIMA, Licínio C. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga, Universidade do Minho, 1992.

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Licínio C. *A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Didática: a aula como centro*. Campinas: Papirus, 1998.

MELCHIOR, Maria Celina. *O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação*.

Novo Hamburgo, 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília, 2000.

MOURA, T. M. de M. *A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999.

NÓVOA, Antônio. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINHEIRO, Lúcia Marques. *Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores*

primários e o Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.46, n.103, p.13-26, jul./set. 1966.

POPPOVIC, Ana Maria. *Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.6, p.25-30, dez. 1972.

REGINATO, Ana Maria. *O curso noturno e a exclusão do aluno trabalhador: um estudo de caso*. Piracicaba, SP. Dissertação de Mestrado, UNIMEP, 1995.

RIBEIRO, Vera. A. (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Educativa, 1997.

SANDER, Brenno. *Administração da Educação no Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

SANTOS, João Paulo dos. *Evasão da escola e desenvolvimento*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.55, n.122, p.333-335, abr./jun. 1971.

SANTOS, Solange. *As políticas para a formação dos profissionais da educação no Brasil: perspectivas e limites*. Revista Lusófona de Educação

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1987.

SCHARGEL, Franklin; SMINK, Jay. *Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar*. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Histórias Inéditas da Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Leônicio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SOARES, Sinclair Corrêa. *Evasão escolar: uma pesquisa com os evadidos*. Piracicaba,

SP. Dissertação de Mestrado. UNIMEP, 1996.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. *Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Evasão, repetência e rendimento escolar: realidade do sistema educacional brasileiro*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.4, p.84-92, jul./dez. 1991.

VIEIRA, Sofia Lerche (org.). *Gestão da Escola: Desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WERTHEIN, Jorge. (org.). *Educação de Adultos na América Latina*. Campinas: Papirus, 1985.

APÊNDICE A – Questionário

I - IDENTIFICAÇÃO

Educador:

Idade:

Gênero:

Escola onde atua:

Na escola onde trabalha:

Carga Horária Semanal: Mensal:

Trabalha em outra escola: () sim () não

Carga Horária Semanal: Carga Horária Mensal:

Regime de Trabalho:

Nome fictício: (não preencher)

II - ESCOLARIDADE

- Formação inicial

Nome(s) do(s) Curso(s):

Instituição: Pública () Privada () Ano(s) de conclusão:

- Formação Superior

Nome(s) do(s) curso(s):

Instituição: Pública () Privada () Ano(s) de conclusão:

- Pós Graduação:

Especialização:

Nome (s) do (s) curso (s):

Em Curso: () Concluído () Ano de conclusão:

Estudos adicionais em Educação de jovens e adultos

Instituição.....

Ano Início Ano Conclusão.....

- Cursos de capacitação:

Você fez algum curso de capacitação nos últimos 5 anos? SIM () NÃO ()

Se você respondeu positivamente, diga qual (quais) curso (s)

.....
.....
.....
.....

IV - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Docência em:

Escola de Educação Infantil Sim () Não () ____ anos

Educação de Jovens e Adultos Sim () ____ anos

Ensino fundamental de 1ª a 4ª série Sim () Não () ____ anos

Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série Sim () Não () ____ anos

Ensino Médio Sim () Não () ____ anos

Ensino Superior Sim () Não () ____ anos

Outra(s) experiência(s) importante(s) na área de educação: Sim () Não ()

Qual (is)?.....

Total de anos de trabalho na educação:

Total de anos de trabalho na educação de jovens e adultos:.....

APÊNDICE B – Entrevista

Roteiro de Entrevista – Aluno – Regular (não evadido)

PESQUISA DE CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dados

Aluno:.....

Idade: Gênero:.....

Endereço:Telefone:.....

Série:..... Turno:.....

Nome fictício:

01. Como você, na condição de aluno-trabalhador, avalia o ensino noturno, particularmente na EJA, no que se refere à organização e qualidade?

02. A sua realidade, no tocante às condições sociais, é trabalhada na escola pelos professores e gestores?

03. Você acha que a escola ajuda o aluno a mudar a sua condição social?

04. Quais as suas motivações e expectativas sobre o curso da EJA que você frequenta?

05. A gestão da escola onde você estuda promove ações para combater a evasão? Descreva as ações?

06. Como você avalia essas ações?

07. A quem você atribui a responsabilidade pelo alto índice de evasão na EJA?

Roteiro de Entrevista – Aluno evadido

PESQUISA DE CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dados

Aluno:

Idade: Gênero:.....

Endereço:Telefone:.....

Série:..... Turno:.....

Nome fictício:

01. Como foi sua vida escolar? Considere dois momentos: no ensino fundamental 1– da 1ª a 4ª série – e no ensino fundamental 2 – da 5ª a 8ª série.

02. Como você, na condição de ex-aluno, avalia o ensino noturno, particularmente a EJA, no que se refere à organização e qualidade?

03. O que o levou a deixar o curso?

04. No período em que você estudava, a sua realidade, no tocante às condições sociais, era trabalhada na escola pelos professores e gestores?

05. Você considera que a escola contribui para mudar as condições de vida dos alunos?

06. A gestão da escola onde você estudava promovia ações para combater a evasão? Descreva as ações?

07. Como você avalia essas ações?

08. A quem você atribui a responsabilidade pelo alto índice de evasão na EJA?

Roteiro de Entrevista - Professor

PESQUISA DE CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dados

Professor

Disciplina que leciona.....Turno.....

Tempo que leciona nessa escola.....

01. Na condição de professor, como você avalia o ensino noturno, particularmente a EJA, no que se refere à organização e qualidade?

02. A realidade do aluno da EJA é trabalhada no contexto escolar, como meio de ajuda para desenvolver o ensino-aprendizagem e evitar a evasão?

03. Enquanto educador, você vê a escola como instrumento de mudança para a classe popular?

04. Quais as motivações e expectativas sobre a sua atuação docente na Educação de Jovens e Adultos?

05. A instituição escolar onde você atua promove e contribui para o aperfeiçoamento profissional? Há encontros pedagógicos e troca de experiências entre os educadores com diferentes níveis de formação e atuação? De que modo isso ocorre?

06. Você considera que as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos em seu trabalho pedagógico correspondem às necessidades acadêmicas dos alunos da EJA?

07. Dentro do seu plano pedagógico anual para a EJA, existem práticas que contribuem no combate à evasão escolar? Como são essas práticas?

08. A quem você atribui a responsabilidade pelo alto índice de evasão na EJA?

09. A gestão da escola onde você estuda promove ações para combater a evasão? Descreva as ações?

10. Como você avalia essas ações?

11. Cite pontos positivos e pontos críticos de seu processo de atuação docente na EJA.

Roteiro de Entrevista – Gestores

PESQUISA DE CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dados

Gestor.....

Tempo que administra a escola.....

Outro local de trabalho.....função.....

01. Na condição de gestor, como você avalia o ensino noturno, particularmente a EJA, no que se refere à organização e qualidade?

02. A realidade do aluno da EJA é trabalhada no contexto escolar, como meio de ajuda para desenvolver o ensino-aprendizagem e evitar a evasão?

03. Enquanto educador, você vê a escola como instrumento de mudança para a classe popular?

04. Quais as motivações e expectativas sobre a sua atuação gestora na Educação de Jovens e Adultos?

05. A instituição escolar onde você atua, promove e contribui para o aperfeiçoamento profissional, há encontros pedagógicos e troca de experiências entre os educadores com diferentes níveis de formação e atuação? De que modo isso ocorre?

06. Você considera que as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos em seu trabalho gestor correspondem às necessidades acadêmicas dos alunos da EJA?

07. Dentro do seu plano gestor anual para a EJA, existem práticas que contribuem no combate à evasão escolar? Como são essas práticas?

08. A quem você atribui a responsabilidade pelo alto índice de evasão na EJA?

09. Quais os problemas que a EJA enfrenta para pôr em prática uma educação contextualizada, voltada para os interesses do aluno?

10. Cite pontos positivos e pontos críticos de seu processo de atuação gestora na EJA.

Roteiro de Entrevista – Suporte Pedagógico

PESQUISA DE CAMPO

GUIÃ DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dados

Entrevistado.....

Tempo que atua nessa escola.....

Outro local de trabalho.....função.....

01. Na condição de educador, como você avalia o ensino noturno, particularmente a EJA, no que se refere à organização e qualidade?

02. A realidade do aluno da EJA é trabalhada no contexto escolar, como meio de ajuda para desenvolver o ensino-aprendizagem e evitar a evasão?

03. Enquanto educador, você vê a escola como instrumento de mudança para a classe popular?

04. Quais as motivações e expectativas sobre a sua atuação na Educação de Jovens e Adultos?

05. A instituição escolar onde você atua, promove e contribui para o aperfeiçoamento profissional, há encontros pedagógicos e troca de experiências entre os educadores com diferentes níveis de formação e atuação? De que modo isso ocorre?

06. Você considera que as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos em seu trabalho, como educador, correspondem às necessidades acadêmicas dos alunos da EJA?

07. Dentro do seu plano anual para a EJA, existem práticas que contribuem no combate à evasão escolar? Como são essas práticas?

08. A quem você atribui a responsabilidade pelo alto índice de evasão na EJA?

09. Quais os problemas que a EJA enfrenta para pôr em prática uma educação contextualizada, voltada para os interesses do aluno?

10. Cite pontos positivos e pontos críticos de seu processo de atuação na EJA.

APÊNDICE C – Transcrição das entrevistas

Transcrição das Entrevistas

Sujeito: Aluno – Regular (não evadido)

01. Como você, na condição de aluno-trabalhador, avalia o ensino noturno, particularmente na EJA, no que se refere à organização e qualidade?

Para dizer a verdade, organização na nossa escola tem deixado a desejar e é claro, tem influenciado na qualidade de ensino que poderia ser bem melhor. (F.S. – 8ª série).

É bom, principalmente para quem não tem condição de estudar de dia. A organização e qualidade poderiam ser melhores, dessa forma daria uma força para nós, alunos que perdemos muitos anos por causa do trabalho. (E. S. – 8ª série)

O ensino noturno na EJA é mais ou menos, mas poderia melhorar se todos cooperassem. Nós precisamos de uma escola organizada e com ensino de qualidade para que a gente goste, a gente se sinta bem, assim quando os problemas chegarem, a gente tem um motivo mais forte para continuar estudando e não desistir. (M. A. – 5ª série).

02. A sua realidade, no tocante às condições sociais, é trabalhada na escola pelos professores e gestores?

Sim, alguns professores de sala de aula e uma da direção se preocupam de verdade com a gente querem nos ajudar e sempre procuram não se afastar da nossa realidade. Em minha opinião, todos os outros fazem um trabalho diferente do que a gente precisa. (A. A. – 5ª série)

Nem sempre a nossa realidade é lembrada pelo pessoal que está na escola. Sei só de uma professora que trabalha assim. (J. S. – 5ª série)

Eu não acho que a realidade de nós alunos esteja sendo levada muito em consideração pelos nossos professores e diretores, olha para ser sincera parece que um ou dois professores, nada mais que isso, tentam dar aulas para a gente entender procurando falar sobre o jeito de cada um viver. (E. S. – 8ª série)

03. Você acha que a escola ajuda o aluno a mudar a sua condição social?

Sim, ajuda muito, apesar de o ensino ser corrido. (E. S. – 8ª série)

Sim, a gente tem visto muitas pessoas encontrarem emprego por causa dos estudos. (P. S. – 8ª série)

Acho que sim, parece difícil uma pessoa não saber ler e escrever e melhorar de vida. (M. A. – 5ª série)

04. Quais as suas motivações e expectativas sobre o curso da EJA que você frequenta?

Minha expectativa é que eu consiga me preparar para arranjar um emprego. E a motivação é que um dia eu receba um bom salário. (E. F. – 5ª série)

A escola não me dá motivo de frequentá-la. Alguns professores é que nos ajudam por eles mesmos, dando nota no exercício, passando trabalho na sala de aula porque a gente não tem tempo de fazer em casa. (E. S. – 8ª série)

A maior motivação é que esse curso não demora como o regular, e eu espero terminar logo. (J. C. – 8ª série)

05. A gestão da escola onde você estuda promove ações para combater a evasão? Descreva as ações?

Sim. Às vezes Feira de Ciências, Gincanas para que o aluno consiga recuperar a nota. (E. S. – 8ª série).

Sim. Feira, Jogos, sempre valendo nota, mas nem todo mundo quer participar. (J. S. – 5ª série)

Quase não acontece nada. Só tem prova, e aí fica difícil. (M. A. – 5ª série)

06. Como você avalia essas ações?

Ajudam muito, seria bom que todos participassem. (J. S. – 5ª série)

Não tenho visto muita diferença. (M. A. – 5ª série)

É muito bom para o aluno recuperar a nota que ele perdeu, se eles fizessem sempre, seria ótimo. (E. S. – 8ª série).

07. A quem você atribui a responsabilidade pelo alto índice de evasão na EJA?

São vários os responsáveis, os diretores, os professores e os alunos. Todos têm culpa, da parte dos diretores é porque quando os alunos chegam atrasados os diretores mandam voltar sem entender que a gente estava trabalhando. Os professores, porque deviam dar aula de um jeito que a gente entendesse e assim evitava o abandono e, por último, o aluno porque é sofredor e não exige uma escola melhor. (E.S. – aluna regular da 8ª série).

Todos da escola têm um pouco de culpa. Às vezes os professores e os diretores são culpados, porque não procuram saber o que está acontecendo com aquele aluno que falta muito, mas também nós temos responsabilidade por a evasão acontecer tanto. Muitos alunos não gostam de estudar, só bagunçam, agora existem alunos que não têm tempo de estudar, chegam na escola cansados e não conseguem vencer as dificuldades. (J.C. – aluno regular da 8ª série).

Cada um de nós tem um pouco de responsabilidade nisso, desde o porteiro que não deixa a gente entrar depois do horário e aí a gente perde aula, até a direção que poderia fazer muito mais e não faz. (J.S. – aluno regular da 5ª série).

01. Como foi sua vida escolar? Considere dois momentos: no ensino fundamental 1 – da 1ª a 4ª série – e no ensino fundamental 2 – da 5ª a 8ª série.

Da 1ª a 4ª série eu tive muita dificuldade, repeti a 2ª série, mas depois foi mais ou menos. Mesmo assim, ainda reprovei na 5ª série. Comecei a trabalhar, chegava muito tarde e cansado. Segurei até onde deu, depois, na 8ª, desisti. (M. M. – 8ª série)

Da 1ª a 4ª série não foi tão difícil. Reprovei na 5ª e na 6ª, porque comecei a trabalhar e na 8ª a situação apertou, então tive que parar os estudos, mas um dia eu volto. (J. G. – 8ª série)

A minha vida até a 4ª série foi tranqüila, reprovei na 7ª série porque precisei trabalhar, mas continuei estudando, só que na 8ª série eu estava saindo muito tarde do trabalho, não deu para ficar na escola. (E. R. – 8ª série)

02. Como você, na condição de ex-aluno, avalia o ensino noturno, particularmente a EJA,, no que se refere à organização e qualidade?

Praticamente, o aluno só passa se quiser estudar mesmo, porque no ensino noturno a baderna, o barulho, a bagunça nos corredores não são nada bom para o desempenho do aluno, então a organização deixa muito a desejar e claro influencia na qualidade do ensino que não tem sido boa. Existem professores que dão conteúdo e a gente não aprende, e é só isso, eles acham que já deram o recado e pronto, o aluno que se vire. (M.M. – aluno evadido da 8ª série).

A organização eu achava boa, porque se o aluno chegasse atrasado não podia entrar e também se estivesse de bermuda, mesmo comprida, voltaria para casa. A qualidade era mais ou menos, porque ainda falta muito para ser o que o aluno precisa. (R.S. – aluna evadida da 5ª série).

Eu observo que (pausa) o ensino noturno na EJA tem qualidade regular porque os professores se esforçam para fazer o melhor por nós e a direção também se preocupa, porque afinal de contas, é o nome dela que está em jogo e sobre a organização, isso, depende muito também dos alunos, porque às vezes o professor quer dar aula e não consegue. (S.R. – aluna evadida da 5ª série).

03. O que o levou a deixar o curso?

Trabalho, eu comecei a trabalhar, precisão, tinha dias que eu voltava do trabalho onze horas da noite e o cansaço era muito e não tinha nada na escola tão interessante que pudesse me fazer esquecer o dia tão cumprido de trabalho, aí cheguei à conclusão que era melhor desistir. (M. M. – 8ª série).

Porque eu trabalhava, chegava muito tarde e não tinha condições de ir para a escola e também trabalhar, então preferir deixar de estudar, outro motivo foi que o professor de Matemática não explicava direito, ele passava o assunto de um jeito que a gente não entendia, a gente pedia para ele explicar novamente, mas ele se negava. (R. S. – 5ª série).

O que me levou a deixar o curso foi o meu trabalho, as minhas filhas, porque tenho três filhas o meu marido porque preciso ter um pouco de lazer ao lado deles e

outro motivo é que eu tinha muita dificuldade na Matemática como não tinha tempo de estudar, então as notas eram baixas e eu vi que não tinha solução, tentei, tentei muito, mas tive que desistir. (S.R. – 5ª série).

04. No período em que você estudava, a sua realidade, no tocante às condições sociais, era trabalhada na escola pelos professores e gestores?

Sim, o trabalho em sala de aula de alguns professores era relacionado ao nosso trabalho, à nossa família, aos nossos sofrimentos e também alegrias, mas isso só acontecia com dois ou três professores, os outros e a direção não pareciam se interessar pelo nosso futuro. (J. G. – 8ª série)

Alguns professores trabalhavam, mas os gestores não se preocupavam com a gente. (R. S. – 5ª série)

Dois ou três professores procuravam trabalhar de uma maneira que a gente pudesse se interessar. Parecia até que o texto distribuído para os alunos falava sobre a vida de cada um. Mas também, tinha professores que parecia falar outra língua, a gente não entendia nada. (S. R. – 5ª série).

05. Você considera que a escola contribui para mudar as condições de vida dos alunos?

Sim. A escola tem ajudado as pessoas para que elas melhorem de vida, através do trabalho. (M. j. – 5ª série)

Sim. A escola lhe ajuda a vencer na vida, porque você só é independente quando tem um emprego. (R. S. – 5ª série)

Acho que sim, mas também depende muito do aluno, se ele não quiser a escola não pode fazer nada. (J. G. – 8ª série)

06. A gestão da escola onde você estudava promovia ações para combater a evasão? Descreva as ações?

Quando eu estudava alguns professores tentavam ajudar a gente, mas pelo que eu sabia a direção não tinha nada com isso. (M.J. – 5ª série).

Existiam algumas ações por parte de alguns professores, não sei se eles eram orientados pela direção ou se agiam por eles mesmos. Esses professores queriam nos ajudar, através de vários trabalhos, enquanto que os outros professores, a maioria, incluindo uma diretora, só cumpriam o horário de trabalho, isso quando queriam. Tinha até uma professora que só visitava a escola, isso porque aula mesmo, ela não dava. (J.G. – 8ª série).

Eu me lembro de alguma coisa por parte dos professores, por exemplo, eles perguntavam aos alunos qual era o problema, quais eram as dificuldades para saber como ajudar e faziam exercícios, trabalhos. Agora, também tinha professores e uma de lá, da direção, que nem olhavam pra gente. Alguns professores queriam descansar o mais rápido possível, diziam que não tinha recuperação e a gente reprovava, mas quando a gente falava com alguém da direção, não modificava nada porque bom é o professor que reprova. (E.R. – 8ª série).

07. Como você avalia essas ações?

Quando o aluno participa, elas são proveitosas porque muitas vezes ajuda a recuperar a nota. (M. J. – 5ª série).

São boas, porque de alguma maneira evita que o aluno reprove. (E. R. – 8ª série)

Eu gostava quando acontecia alguma coisa diferente da aula e que ajudava na nota. (S. R. – 5ª série)

08. A quem você atribui a responsabilidade pelo alto índice de evasão na EJA?

Em primeiro lugar, a responsabilidade é do aluno, depois do professor e também da direção que não está nem aí pra o aluno que tem dificuldades. (M. J. – 5ª série).

Todos nós, temos uma parcela de culpa, principalmente os diretores e os professores (pausa), por último, nós alunos. Os alunos, porque têm suas dificuldades no horário de trabalho, os professores porque não entendem os problemas do aluno e os diretores porque não tomam conta da escola como devia, porque se não tem aluno a escola não funciona, assim a direção precisa saber que nós, alunos, temos valor, nós precisamos da escola e a escola não existe sem a gente. (M.M. – 8ª série).

Cada um de nós tem um pouco de responsabilidade nisso, desde o porteiro que não deixa a gente entrar depois do horário e aí a gente perde aula, até a direção que poderia fazer muito mais e não faz. (J.S. – 5ª série).

01. Na condição de professor, como você avalia o ensino noturno, particularmente na EJA, no que se refere à organização e qualidade?

O ensino noturno sempre teve qualidade inferior ao ensino diurno. No tocante ao EJA, a situação piorou, visto que o tempo de aprendizado reduziu-se a metade. (Dolores)

O ensino noturno não é igual ao ensino diurno isto é público e notório, seja na clientela (tipo de aluno) nos livros didáticos, grade curricular e até mesmo no horário das aulas. Quanto à organização e qualidade na EJA, considero inadequada, necessitando de um melhor planejamento nestes aspectos para efetivamente atingir seus objetivos. (Lourdes)

Eu avalio a Educação de Jovens e Adultos como regular, pois a organização parte do aperfeiçoamento do projeto, principalmente, em relação ao número de avaliações, que deve ser reduzido (atualmente são quatro) e condensar melhor os conteúdos para atender a necessidade da clientela. Podendo, assim, chegar à qualidade. (Maria Augusta)

02. A realidade do aluno da EJA é trabalhada no contexto escolar, como meio de ajuda para desenvolver o ensino-aprendizagem e evitar a evasão?

Não, o conteúdo programático continua o mesmo, apenas reduzido. O livro didático é de péssima qualidade e com relação à evasão nada melhorou. (Dolores)

Não acredito que a realidade do aluno seja levada tão a sério no contexto escolar e principalmente para evitar a evasão. (Lourdes)

Em parte, sim. Há uma preocupação constante dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, em aproveitar a bagagem cultural, a vivência, os valores que os alunos trazem. Também são proporcionadas aos mesmos algumas atividades pedagógicas diferenciadas, tais como: esportivas e culturais (gincanas, palestras, filmes educativos, etc.) (Maria Augusta)

03. Enquanto educador, você vê a escola como instrumento de mudança para a classe popular?

Apesar da desintegração da escola pública ao longo dos anos, ela sempre foi e será instrumento de mudança com relação a todas as classes, inclusive a popular. (Dolores)

Acredito, mas não esta escola que temos onde além de faltar materiais didáticos, valores (isto é, dinheiro) para realizar aulas – passeio, como excursões, além de professores comprometidos com este segmento (EJA) a conscientização dos docentes e discentes enfim para a escola ser um completo instrumento de mudança perpassa também por outras esferas como a política, social e econômica, vai muito além dos muros escolares. (Lourdes)

Sim. A escola é o lugar de onde podem sair futuros cidadãos conscientes, com os quais se poderá construir uma nação mais crítica de si mesma. Enfim, a escola contribui para a transformação da sociedade. (Maria Augusta)

04. Quais as motivações e expectativas sobre a sua atuação docente na

Educação de Jovens e Adultos?

Sei que preciso me preparar para poder estar bem mais motivada pra trabalhar com esses alunos tão carentes. Olha, não tenho encontrado muito suporte para isso, às vezes me sinto tão perdida no que fazer que tenho vontade de abandonar tudo, então o que me leva a continuar é o carinho que recebo de meus alunos e a vontade que vejo neles de aprender. Tenho uma expectativa muito grande, apesar de que não depende só de mim, quero me aperfeiçoar na área, buscar mais pra poder atuar, ensinar de maneira mais interessante e adequada. Digo que não depende só de mim, porque preciso que me ofereçam oportunidades de fazer cursos pra poder melhorar. E é uma área que a gente vê aqui na nossa realidade o quanto precisa ser investido, porque o índice de analfabetismo é muito grande, então a gente sabe que precisa ter uma melhoria e é acreditando que os governantes olhem para isso que tenho esperança que a EJA venha melhorar. (Amália).

Para ser sincera, motivação mesmo, não estou tendo nenhuma não, sinto que me faltam tantas coisas para desenvolver um bom trabalho de jovens e adultos, tenho estado mais frustrada do que motivada, sei que preciso buscar novas formas de trabalhar, esforço-me muito pra que meus alunos aprendam, mas todas as vezes que vou embora não me sinto realizada, algo está faltando. (Dolores)

Vou ser sincera, ensino no EJA por obrigação. Adoro ensinar, mas fui contra a instalação do EJA, curso de aceleração, na minha escola ela é feita por semestre às pressas, sem nenhuma qualidade. [...] as expectativas que tenho é que apareçam, assim, (pausa) cursos que venham nos ensinar novos métodos para EJA mesmo, porque a apostila que a gente recebe da EJA para trabalhar com os alunos, não tem nada a ver com a nossa realidade. (Lourdes).

As motivações para atuar na educação de jovens e adultos não têm sido das melhores, porque sinto que me falta algo e não tenho recebido o suficiente. (Maria Augusta)

05. A instituição escolar onde você atua promove e contribui para o aperfeiçoamento profissional? Há encontros pedagógicos e troca de experiências entre os educadores com diferentes níveis de formação e atuação? De que modo isso ocorre?

Olha, a contribuição para aperfeiçoamento é muito pouco talvez não seja culpa aqui da nossa cidade, mas a gente vê que em nível de Estado, os cursos oferecidos para EJA são muito poucos. Trocas de experiências acontecem esporadicamente, e nessas trocas a gente vê que a angústia de todos os educadores é quase a mesma, todos sentem uma sede de aprender mais, de melhorar suas práticas, mas 'tá' difícil, porque cursos de aperfeiçoamento nesta área quase não acontecem. (Amália)

Acontecem alguns encontros pedagógicos, mas na realidade as discussões acrescentam muito pouco. Nos comentários de todos os colegas posso sentir que eles também estão bem desmotivados, a gente até diz que parece que estamos em um buraco sem saída, a falta de motivação é quase assim que geral, em minha opinião, isso tem acontecido porque há muitas falhas na formação, se é que há formação de professores para atuarem na EJA. (Dolores).

Para ser bem sincera, há alguns encontros pedagógicos, mas não tem assim

debates, questionamentos, estudos de nossas práticas, na realidade acabam sendo mais reclamações sobre os próprios colegas e alunos do que mesmo uma troca de experiências, debates sobre temas que a gente sente necessidade para ajudar na resolução de problemas em sala de aula e na escola como um todo. Temos uns dois encontros por semestre, que na verdade deixa tudo muito a desejar. (Maria Augusta).

Existem encontros pedagógicos da minha disciplina (história) e não especificamente da EJA. Este ano foi que a escola preocupada com o alto índice de evasão, realizou uma semana de discussões, e de que forma poderíamos tentar reduzir o alto índice de evasão. (Lourdes)

06. Você considera que as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos em seu trabalho pedagógico correspondem às necessidades acadêmicas dos alunos da EJA?

Em parte correspondem, no entanto, por ser um curso com os mesmos conteúdos do regular, em um tempo acelerado, as estratégias utilizadas talvez sacrifiquem alguns alunos, principalmente aqueles que já estão a algum tempo sem estudar. (Dolores)

Não, porque utilizo um livro didático que é fora da realidade do aluno; não tem merenda escolar (muitos alunos estão com fome). Eles chegam às 19:30 e saem às 22:10 sem intervalo. Não gostam de fazer trabalhos coletivos, nem apresentar nenhuma atividade, preferem testes escritos e muitas vezes passam semanas sem aparecer na sala de aula, ou ficam nos corredores da escola ou só aparecem no dia da escola ou só aparecem no dia da avaliação. (Lourdes)

Nem sempre, porque a clientela apresenta dificuldades em relação à aprendizagem e, em alguns casos existe a falta de interesse; e, muitos daqueles que apresentam um desempenho crítico conciliam trabalho e estudo e têm idade acima da ideal para a série. (Maria Augusta)

07. Dentro do seu plano pedagógico anual para a EJA, existem práticas que contribuem no combate à evasão escolar? Como são essas práticas?

Não adianta eu mentir pra você, eu estou colocando aqui a verdade, o que é, é, doa a quem doer. Às vezes 'tá' até ficando feia a entrevista, mas a verdade é essa, a gente não tem respaldo nenhum para trabalhar com uma área da educação tão delicada. A gente procura contextualizar, sim, da forma como dá, mas eu acredito que se a gente tivesse orientação, recursos, a gente trabalharia de forma mais adequada. (Amália).

Sim. Procuro passar para o aluno atividades que estejam relacionadas com seu dia a dia, com sua vida profissional e familiar com sua realidade social, tomando como base os conteúdos programáticos. Todavia, isso, nem sempre tem sido possível. (Dolores)

Há falta de material didático adequado, falta de treinamento para a gente lidar com os jovens adultos de forma contextualizada. Mas não cursinho de um dia, duas vezes por ano, assim como vem acontecendo, mas cursos mais extensos para preparar mesmo (pausa). Ah! E tem mais, cursos com pessoas que realmente entendam sobre o assunto e saibam nos dar direções quando os rumos estiverem se perdendo de vista. (Lourdes)

[...] gostaria de ressaltar um caso particular, que aconteceu em minha sala de aula, quando tento oferecer atividades aos alunos de debates, tentando inserir seus direitos e deveres, trabalhar com conteúdos contextualizados do meio deles, há um desinteresse total, acham que eu estou enrolando. Não sei se não estou sabendo utilizar práticas contextualizadas, mas eles não se motivam nem um pouquinho para atividades que possam levá-los a desenvolver interpretação, à capacidade de argumentação, de reivindicação de seus direitos, o importante para eles é apenas aprender as letras, para lerem e escreverem só o que pensam como necessidade. Sinto uma dificuldade enorme de mostrar conceitos diferentes do que eles pensam. (Maria Augusta).

08. A quem você atribui a responsabilidade pelo alto índice de evasão na EJA?

Ao governo, que investe em projetos educacionais descomprometidos com a realidade do aluno e que não valorizam o homem enquanto elemento construtor de sua própria história. O curso de aceleração é isto: mais um projeto com função eleitoral. (Dolores)

Aos vários fatores: o sistema escolar, família, gestores, professores, aulas monótonas, organização da escola e desinteresse dos alunos. (Lourdes).

Aos aspectos sócio-econômicos vivenciados pela nossa clientela: necessidade de sustento da família, trabalho formal e informal. Há também a falta de interesse por parte de alguns. O ambiente escolar que não é atraente, desde o prédio aos métodos de ensino e recursos didáticos utilizados por alguns professores. (Maria Augusta)

09. A gestão da escola onde você trabalha promove ações para combater a evasão? Descreva as ações?

Existem algumas ações, mas nenhuma tão significativa que pudesse influenciar positivamente para reduzir o índice de evasão que tem sido um dos maiores problemas constatados no cotidiano escolar. (Amália)

Não observei nenhuma ação com essa finalidade. (Dolores)

Estava afastada por dois anos, quando retornei no mês de outubro de 2005 fiquei impressionada com o alto índice de evasão dos alunos, principalmente na 5ª série. Este ano a direção da escola reuniu os professores numa tentativa de efetivar ações para mudar este triste quadro dos alunos do ensino noturno. A direção se inscreveu junto à Secretaria de Esportes tentando conseguir recursos para a realização de projetos, oficinas de culinária, informática, esportes e outros. Mas, até o momento o que se tem observado são salas esvaziando. (Lourdes).

10. Como você avalia essas ações?

Sem muita significação. (Amália)

Não posso avaliar, porque não observei nenhuma ação. (Dolores)

As ações citadas acima e outras avalio positivamente, é uma forma de segurar os alunos na escola (seja afetivo, pressão, gostar) é uma pequena parcela, mas já é um começo. Precisamos de mais ações. A escola não oferece também espaço físico adequado para realizações de oficinas, cursos, palestras. Temos que utilizar outro local, o som não ajuda. Eles pedem muito uma sala de informática. A escola já enviou

vários ofícios para a Secretaria Municipal de Educação e até o momento não obteve resposta (outras escolas de menor porte já conseguiram da rede municipal). (Lourdes)

11. Cite pontos positivos e pontos críticos de seu processo de atuação docente na EJA.

Pontos Positivos

[...] bem, um ponto positivo é quando a gente acerta e consegue fazer os nossos alunos jovens ou idosos gostarem da escola, aprendendo a ler e escrever muito mais, serem menos excluídos. (Amália)

Sinceramente não vejo pontos positivos. Vejo o curso como um meio do governo mascarar a realidade tentando mostrar à sociedade, a quantidade de alunos promovidos de uma série para outra ou de um nível para outro, sem se preocupar com a qualidade do ensino. Nesse sentido vejo a escola como uma fábrica de produzir analfabetos. (Dolores)

Sou uma professora aberta a transformações, gosto de lecionar, participo de eventos, me preocupo com o futuro dos alunos. (Lourdes)

Utilização do diálogo com os alunos. (Maria Augusta)

Pontos Críticos

Sinto que mesmo buscando diversos meios, preciso motivar mais meus alunos para que não haja desistência, e também adquirir um melhor material de apoio, mais adaptado à nossa realidade. (Amália)

Um ponto que eu gostaria de destacar, não me referindo somente à minha prática, mas que deve preocupar a todos que estão envolvidos com a educação de adultos, seria o material que temos recebido para parâmetros de nossas aulas, pois este está completamente fora de nossa realidade, não atende às necessidades de nossos alunos. Isto é muito preocupante porque sinto que a nossa formação voltada à EJA é fraca, com um material neste nível, a coisa fica muito complicada. (Dolores)

Sou autoritária, não queria que a EJA fosse implantada na escola, ainda prefiro o ensino regular e gostaria que houvesse uma maior cobrança por parte dos alunos, e dos professores. (Lourdes)

Considero que o ponto mais crítico em minha prática é a falta de material pedagógico adequado, porque o material disponível para trabalhar com nossos alunos adultos retrata uma realidade que não é a deles. (Maria Augusta)

Transcrição das Entrevistas

Sujeito: Gestor

01. Na condição de gestor, como você avalia o ensino noturno, particularmente a EJA, no que se refere à organização e qualidade?

Nossos professores são preparados, mas é necessário um preparo diferenciado para esse tipo de ensino, um trabalho mais direcionado ao ensino-aprendizagem. (Dalva)

Deficiente, pois não se tem uma política definida com relação a essa modalidade de ensino. (Mara)

Deficiente, é necessário que o governo junto com a sociedade adote metodologia de ensino que estimulem o aluno. (Nadja)

02. A realidade do aluno da EJA é trabalhada no contexto escolar, como meio de ajuda para desenvolver o ensino-aprendizagem e evitar a evasão?

É evidente que procuramos sempre traçar metas que possam colaborar no ensino-aprendizagem. (Dalva)

No contexto geral não, mas particularmente dentro da nossa instituição de ensino traçamos metas para evitar que ocorra a evasão e melhore a qualidade do processo ensino-aprendizagem. (Mara)

Sim, a realidade do aluno da EJA é trabalhada no contexto escolar, como meio de ajuda para desenvolver o ensino-aprendizagem e evitar a evasão. (Nadja)

03. Enquanto educador, você vê a escola como instrumento de mudança para a classe popular?

É claro, é com essa classe que estamos no dia-a-dia, lutando para que encontremos caminhos mais largos, tentando com esses resgatar os seus valores enquanto cidadão. (Dalva)

Sim, desde que todos envolvidos tenham compromisso com estes alunos na sua maioria trabalhadores. (Mara)

04. Quais as motivações e expectativas sobre a sua atuação gestora na Educação de Jovens e Adultos?

Tenho muita esperança que o quadro venha a mudar, por isso estou sempre motivada, mas, nós profissionais, precisamos dar a nossa parcela de contribuição para que possamos reivindicar bons cursos, bom material e melhor salário. (Dalva).

Estou sempre motivada, pois tenho esperança de uma mudança neste tipo de ensino. (Mara)

Como gestora, estou sempre motivada porque tenho expectativas de novas mudanças nesta modalidade de ensino. (Nadja)

05. A instituição escolar onde você atua, promove e contribui para o aperfeiçoamento profissional, há encontros pedagógicos e troca de experiências entre os educadores com diferentes níveis de formação e atuação? De que modo isso ocorre?

Sim. Geralmente, nas reuniões de professores há essa troca de experiências, os professores sugerem e aceitam as opiniões dos colegas, quando estas estão

dando certo. (Dalva)

Sim, através de encontros pedagógicos, onde os profissionais trocam experiências, avaliam todo o processo e planejam ações para serem desenvolvidas com o objetivo de vencer os obstáculos. (Mara)

Sim, em cada semestre, são realizados encontros pedagógicos. (Nadja)

06. Você considera que as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos em seu trabalho gestor correspondem às necessidades acadêmicas dos alunos da EJA?

Procuramos sempre trabalhar com metas que proporcionem bons resultados para os educandos, de forma que se atenda as suas necessidades e com isso sentir efeito ao longo dos anos. (Dalva)

Sim, correspondem. (Mara)

Sim. (Nadja)

07. Dentro do seu plano gestor anual para a EJA, existem práticas que contribuem no combate à evasão escolar? Como são essas práticas?

Há previsão de práticas, porém vários são os problemas enfrentados para concretizá-las: a falta de capacitação para direcionar o curso, a falta de material adequado, voltado para esse projeto, que possa incentivar o educando. (Dalva).

Sim, praticas são previstas no plano pedagógico anual, porém existem várias situações impedindo a realização dessas ações, uma delas é a falta de uma política definida que atenda de fato os interesses dos alunos da EJA. (Mara).

Sim. O planejamento é feito com o objetivo de vencer a evasão e a repetência da clientela da EJA. A prática é com a participação de todos envolvidos no processo. (Nadja)

08. A quem você atribui a responsabilidade pelo alto índice de evasão na EJA?

Atribuo ao próprio sistema educacional que lança um projeto desse tipo, onde o aluno não tem um material adequado, e muitas vezes os profissionais não estão preparados para trabalhar com esse aluno, além da falta de compromisso de alguns profissionais. (Dalva)

Vários fatores como: Sociais, culturais, econômicos e outros. (Mara)

Vários fatores: Econômico, social, culturais e outros. (Nadja)

09. Quais os problemas que a EJA enfrenta para pôr em prática uma educação contextualizada, voltada para os interesses do aluno?

A falta de capacitação para o educador direcionar o curso. A falta de material adequado voltado para esse projeto, que possa incentivar o educando a participar das aulas. (Dalva)

Várias situações, pois não se tem uma política definida que atenda de fato os interesses dos alunos da EJA. (Mara)

São vários problemas, uma vez que os interesses dos alunos não são atendidos em nenhuma política que lhes dê condições favoráveis ao sucesso e que lhes possibilite o resgate da auto-estima. (Nadja)

10. Cite pontos positivos e pontos críticos de seu processo de atuação

gestora na EJA.

Pontos Positivos

Procuro sempre trabalhar junto aos coordenadores, para que possamos encontrar novas alternativas que venham melhorar os pontos críticos do processo. (Nadja)

A dedicação da maioria dos profissionais que investem no sucesso dos seus alunos. (Dalva)

Procuro constantemente buscar alternativas para vencer as dificuldades da realidade da EJA. (Mara)

Pontos Críticos

A falta de compromisso de uma minoria dos colegas que não têm nenhum compromisso com a educação, porque se fosse diferente, tenho certeza que esse marasmo na educação tenderia a desaparecer. (Dalva)

Desinteresse e indisciplina por parte de alguns alunos, e principalmente a falta de compromisso dos colegas educadores em relação ao processo ensino-aprendizagem. (Nadja)

Precisamos despertar em todos os envolvidos a consciência e o interesse em mudar esse quadro que ainda existe como a evasão e a repetência da EJA. (Mara)

01. Na condição de educador, como você avalia o ensino noturno, particularmente a EJA, no que se refere à organização e qualidade?

Especificamente, na escola onde estou atuando, nós nos preocupamos constantemente com a organização e a qualidade do ensino da EJA. Tanto é que em reuniões trocamos experiências e discutimos novas metodologias, visando, fundamentalmente, à diminuição da evasão e da repetência. (Tone)

02. A realidade do aluno da EJA é trabalhada no contexto escolar, como meio de ajuda para desenvolver o ensino-aprendizagem e evitar a evasão?

Sim. A escola tem desenvolvido ações práticas, respondendo a uma ansiedade da própria comunidade escolar. Aliam-se, portanto, aos conteúdos sistematizados atividades pedagógicas que despertam o interesse dos alunos, permitindo que os mesmos frequentem as aulas e concluam o ensino fundamental. É importante destacar que essas atividades pedagógicas têm contribuído para a redução da evasão e repetência. (Tone)

03. Enquanto educador, você vê a escola como instrumento de mudança para a classe popular?

O educador exerce um papel plural em sua atividade educativa. Por sua vez, a escola, enquanto instituição sócio-educativa, tem a missão de formar cidadãos conscientes, principalmente aqueles oriundos de classes populares. (Tone)

04. Quais as motivações e expectativas sobre a sua atuação na Educação de Jovens e Adultos?

Bom, (pausa) a motivação de trabalhar com jovens e adultos é que realmente gosto e porque é muito gratificante a gente ver, assim (pausa) pessoas idosas que estão aprendendo muito mais, descobrindo que podem vencer as dificuldades. (Tone).

05. A instituição escolar onde você atua, promove e contribui para o aperfeiçoamento profissional, há encontros pedagógicos e troca de experiências entre os educadores com diferentes níveis de formação e atuação? De que modo isso ocorre?

Sim. Lá há encontros sistematizados a cada início de período e durante as aulas, para avaliar e discutir os pontos positivos e negativos do período anterior e atual, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Experiências são socializadas entre todos os envolvidos no processo educativo. (Tone)

06. Você considera que as estratégias utilizadas para alcançar os objetivos propostos em seu trabalho, como educador, correspondem às necessidades acadêmicas dos alunos da EJA?

Acredito que sim, pois as estratégias são previamente discutidas com aqueles que atuam na EJA, com o objetivo de atender aos anseios dos educandos. (Tone)

07. Dentro do seu plano anual para a EJA, existem práticas que

contribuem no combate à evasão escolar? Como são essas práticas?

Sim. Há uma preocupação freqüente dos educadores para a permanência dos alunos da EJA na escola. Para isso, atividades recreativo-culturais são desenvolvidas. Destaque-se que as ações são acompanhadas pelos educadores envolvidos no processo. (Tone)

08. A quem você atribui a responsabilidade pelo alto índice de evasão na EJA?

Fatores externos à escola contribuem muito mais para a evasão escolar do que os internos. A evasão está associada à necessidade da sobrevivência humana, tendo em vista que alguns alunos deixam de freqüentar a escola para trabalhar e atender às necessidades básicas da família. Às vezes, a falta de perspectiva de vida e o desinteresse também contribuem para a evasão e repetência. (Tone)

09. Quais os problemas que a EJA enfrenta para pôr em prática uma educação contextualizada, voltada para os interesses do aluno?

Grande parte dos professores tem feito o possível para adotar uma educação contextualizada, embora haja ainda algumas dificuldades na execução. Entendemos que, nos tempos atuais, devemos nos libertar da educação mecânica, adotando, pois, novos métodos e recursos que atraiam os alunos e estes passem a gostar do ambiente escolar. (Tone)

10. Cite pontos positivos e pontos críticos de seu processo de atuação na EJA.

Adotação de novas metodologias visando a diminuir o índice de evasão e repetência. (Tone)

APÊNDICE D – Funções na Escola

Segundo o Regimento Escolar, as funções dos componentes da Estrutura formal da Escola são:

DO COORDENADOR GERAL

ARTIGO 11

- I. Representar a Unidade Escolar e responsabilizar-se pelo seu funcionamento;
- II. Coordenar todas as atividades administrativas e pedagógicas da unidade escolar bem como as atividades com os pais e a comunidade e outras instâncias da sociedade civil;
- III. Coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do projeto administrativo, financeiro e pedagógico, através do Plano Anual da Unidade Escolar, observadas as políticas da Secretaria Municipal de Educação;
- IV. Submeter ao Conselho Escolar, para apreciação e aprovação, o Plano de Aplicação dos recursos financeiros;
- V. Organizar o quadro de recursos humanos da unidade escolar com as devidas especificações, requisitando à SEMED, lotação de pessoal de acordo com as necessidades surgidas;
- VI. Informar à Secretaria de Educação do Município os casos de afastamentos ilegais dos funcionários previstos no Estatuto do Magistério e no Estatuto dos Servidores Públicos;
- VII. Submeter ao Conselho Escolar, para exame e parecer, no prazo regulamentar, a prestação de contas dos recursos financeiros movimentados na respectiva Unidade Escolar;
- VIII. Coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas, técnico-administrativas e financeiras previstas no Plano Anual da Unidade Escolar;
- IX. Apresentar anualmente ao Conselho Escolar relatório contendo a avaliação interna da Unidade Escolar e as propostas que visem a melhoria da qualidade do ensino e a alcance das metas estabelecidas, encaminhando posteriormente à Secretaria Municipal de Educação;
- X. Dar conhecimento à comunidade escolar das normas e diretrizes emanadas dos órgãos do Sistema de Ensino e do Regimento Escolar, assegurando seu cumprimento;
- XI. Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando irregularidades de qualquer natureza, em conjunto com o Conselho Escolar;
- XII. Responsabilizar-se pela organização da escala de férias dos funcionários;
- XIII. Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias ao desenvolvimento do Plano de Trabalho, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização;
- XIV. Promover a integração e a articulação entre a unidade escolar e a comunidade próxima, através de atividades pedagógicas, científicas, sociais, esportivas e culturais;
- XV. Coordenar as atividades de planejamento do projeto pedagógico, junto com a

- coordenação pedagógica;
- XVI. Conferir e assinar documentos escolares, encaminhando processos ou correspondências e expedientes da Unidade Escolar, em acordo com os(as) demais coordenadores(as).

DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

ARTIGO 12

- I. Responder por todas as atividades pedagógicas e curriculares da Unidade Escolar e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, em conjunto com os profissionais em atividade de suporte pedagógico;
- II. Coordenar a implementação do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar, assegurando sua unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;
- III. Coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade escolar;
- IV. Promover os meios para o desenvolvimento de projetos a serem desenvolvidos na unidade escolar;
- V. Coordenar a elaboração de diagnóstico da realidade escolar;
- VI. Zelar pelo cumprimento da legislação educacional e normas escolares;
- VII. Assegurar o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente previstos no ECA;
- VIII. Organizar e acompanhar a formação de grupos de estudo na unidade escolar;
- IX. Organizar as turmas de alunos, promover a distribuição de professores por turma e elaborar horário escolar;
- X. Articular-se com pais e alunos visando à melhoria do desempenho da unidade escolar;
- XI. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.

DO COORDENADOR ADMINISTRATIVO

ARTIGO 13

- I. Coordenar o processo de escrituração da vida escolar, assegurando sua constante atualização;
- II. Responsabilizar-se pela organização do processo de matrícula da unidade escolar e movimentação de alunos;
- III. Responsabilizar-se pela organização dos arquivos da Unidade Escolar;
- IV. Manter atualizadas as informações funcionais dos servidores da unidade escolar;
- V. Dar conhecimento à comunidade escolar – pais, professores, alunos e servidores administrativos – sobre informações de sua competência;
- VI. Controlar, junto com o(a) coordenador(a) geral, a frequência de todos os servidores lotados na unidade escolar;
- VII. Controlar o processo de entrada e distribuição de material de consumo;
- VIII. Controlar e supervisionar o recebimento e a distribuição da merenda escolar.

DO SUPORTE PEDAGÓGICO

ARTIGO 16

- I. Articular o processo de construção coletiva da proposta pedagógica da escola,

- participando da sua execução e avaliação;
- II. Elaborar e executar projetos pertinentes à sua área de atuação, que visem à melhoria da qualidade do ensino;
 - III. Participar de estudos e pesquisas em sua área de atuação;
 - IV. Promover reuniões com o corpo docente e discente da Unidade Escolar;
 - V. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas – aulas estabelecidas;
 - VI. Estimular o uso de recursos tecnológicos e a atualização dos docentes;
 - VII. Elaborar relatórios de dados educacionais;
 - VIII. Zelar pela integridade física e moral do aluno;
 - IX. Participar e coordenar as atividades de planejamento global da escola;
 - X. Articular-se com órgãos gestores de educação e outros;
 - XI. Participar da elaboração da proposta curricular e do calendário escolar;
 - XII. Participar do processo de elaboração e articulação do Regimento Escolar, garantindo seu cumprimento;
 - XIII. Participar da organização do processo de autorização de funcionamento e reconhecimento da Unidade Escolar;
 - XIV. Incentivar os alunos a participarem de concursos, feiras de cultura e outros;
 - XV. Participar da análise do plano de organização das atividades dos professores, como: distribuição de turmas, disciplinas, horas – aula, horas – atividade, sob a responsabilidade de cada professor;
 - XVI. Manter intercâmbio com outras instituições de ensino;
 - XVII. Participar do Planejamento do trabalho pedagógico junto ao corpo docente da Unidade Escolar;
 - XXVIII. Participar de palestras, seminários, congressos, encontros pedagógicos, cursos e outros eventos da área educacional e correlato;
 - XIX. Coordenar as atividades de integração da escola com a família do aluno e a comunidade;
 - XX. Zelar pelo cumprimento da legislação e normas escolares e educacionais;
 - XXI. Zelar pela manutenção e conservação do patrimônio escolar;
 - XXII. Viabilizar momentos de reflexão teoria-prática, com vistas à reorientação da prática docente;
 - XXIII. Sistematizar os processos de coleta de dados relativos ao educando, favorecendo a construção coletiva do conhecimento sobre sua realidade;
 - XXIV. Acompanhar e orientar pedagogicamente a utilização de recursos tecnológicos nas Unidades Escolares;
 - XXV. Acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos, em colaboração com os docentes e as famílias;
 - XXVI. Informar aos pais ou responsáveis sobre a vida escolar dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
 - XXVII. Assessorar o trabalho docente na busca de soluções para os problemas de reprovação e evasão escolar;
 - XXVIII. Participar da análise e escolha do livro didático;
 - XXIX. Avaliar e participar do encaminhamento dos alunos portadores de necessidades especiais para os setores específicos de atendimento;
 - XXX. Contribuir para o processo de inclusão do aluno portador de necessidades especiais no ensino regular;
 - XXXI. Divulgar experiências e produções de materiais pedagógicos;

- XXXII. Participar da gestão democrática da Unidade Escolar;
- XXXIII. Encaminhar ao Conselho Escolar problemas observados no âmbito da escola;
- XXXIV. Estimular e subsidiar o trabalho dos grêmios livres, quando expressamente solicitados por estes;
- XXXV. Estimular e promover a participação e democratização das relações na escola;
- XXXVI. Executar outras atividades.

DO CORPO DOCENTE

ARTIGO 23

- I. Cumprir as disposições deste Regimento;
- II. Contribuir para que haja no estabelecimento coleguismo, clima de real colaboração e complementariedade de trabalho;
- III. Comparecer pontualmente e assiduamente aos trabalhos;
- IV. Elaborar e garantir o desenvolvimento dos programas, juntamente com o Suporte Pedagógico;
- V. Expor o assunto de forma clara e interessante aos alunos, de maneira a envolvê-los no processo ensino-aprendizagem;
- VI. Comunicar ou fazer comunicar suas faltas de comparecimento às aulas ou a outras atividades, com tempo possível para se providenciar a substituição;
- VII. Entregar à Secretaria as notas e faltas dos alunos nos prazos marcados;
- VIII. Comunicar aos Coordenadores e ao Suporte Pedagógico os incidentes escolares que, pela gravidade, requeiram providências especiais;
- IX. Cooperar com a Coordenação no trabalho de manutenção da ordem e disciplina na Escola, por todos os meios ao seu alcance;
- X. Participar ativamente das solenidades e reuniões para as quais for convocado;
- XI. Acompanhar os alunos nas excursões ou passeios para aonde for convocado;
- XII. Participar dos cursos, palestras e reuniões programadas pela Escola;
- XIII. Apresentar-se no estabelecimento trajado de maneira compatível com a função;
- XIV. Participar de reuniões promovidas pela Escola, manifestando seu voto nas questões deliberativas;
- XV. Participar do processo de planejamento e execução, acompanhamento e avaliação anual do Projeto Político Pedagógico e do Plano Anual da Escola;
- XVI. Caminhar rumo à construção de um projeto educativo possível de avaliação social.

DO CORPO DISCENTE

ARTIGO 25

- I. O *Corpo Discente* é constituído por alunos matriculados regularmente na unidade escolar. Conforme o Regimento, são direitos do pessoal discente: (Art. 25).
- II. Organizar e participar de grêmios estudantis com finalidade educativa podendo votar e ser votado, obedecendo às normas em conformidade com o regimento da Unidade de Ensino;
- III. Recorrer às autoridades escolares quando julgar prejudicados seus direitos;
- IV. Ser tratado com urbanidade e respeito por todo o pessoal da escola;
- V. Merecer assistência educacional de acordo com suas necessidades e com as possibilidades da escola;
- VI. Ter acesso a todos os recursos pedagógicos disponíveis na escola;

- VII. Ser considerado e valorizado em sua individualidade sem comparação nem preferência;
- VIII. Ter todas as aulas com professores comprometidos com o seu desempenho.

DO CONSELHO ESCOLAR

ARTIGO 43

- I. Deliberar sobre questões pedagógicas e administrativas;
- II. Aprovar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico da Unidade Escolar, bem como o regimento da Unidade Escolar;
- III. Definir a aprovação do plano de aplicação de recursos financeiros na Unidade Escolar;
- IV. Supervisionar as eleições para os cargos de coordenação da Unidade Escolar;
- V. Elaborar o regimento interno do Conselho Escolar;
- VI. Convocar assembléias gerais da comunidade escolar ou dos seus segmentos;
- VII. Deliberar sobre questões pertinentes a defesa dos direitos da Criança e do Adolescente, com base na Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente;
- VIII. Participar da avaliação do Sistema Municipal de Ensino;
- IX. Registrar o seu estatuto junto à competente repartição contrária;
- X. Recorrer a instâncias superiores nas questões que não se julgar apto a decidir e não previstas no regimento escolar;
- XI. Propor mecanismos de participação efetiva e democrática da Comunidade Escolar no âmbito das funções do Conselho;
- XII. Elaborar o Estatuto de acordo com as normas da SEMED e legislação vigente;
- XIII. Definir o calendário escolar, observando a legislação vigente e as diretrizes da SEMED;
- XIV. Coordenar a elaboração ou alteração do Regimento Escolar;
- XV. Coordenar o processo participativo de discussões da comunidade escolar e deliberar alterações no currículo, naquilo que for atribuição da Unidade, respeitados a legislação vigente e as diretrizes da SEMED;
- XVI. Avaliar periodicamente e sistematicamente, as informações referentes ao uso dos recursos financeiros.